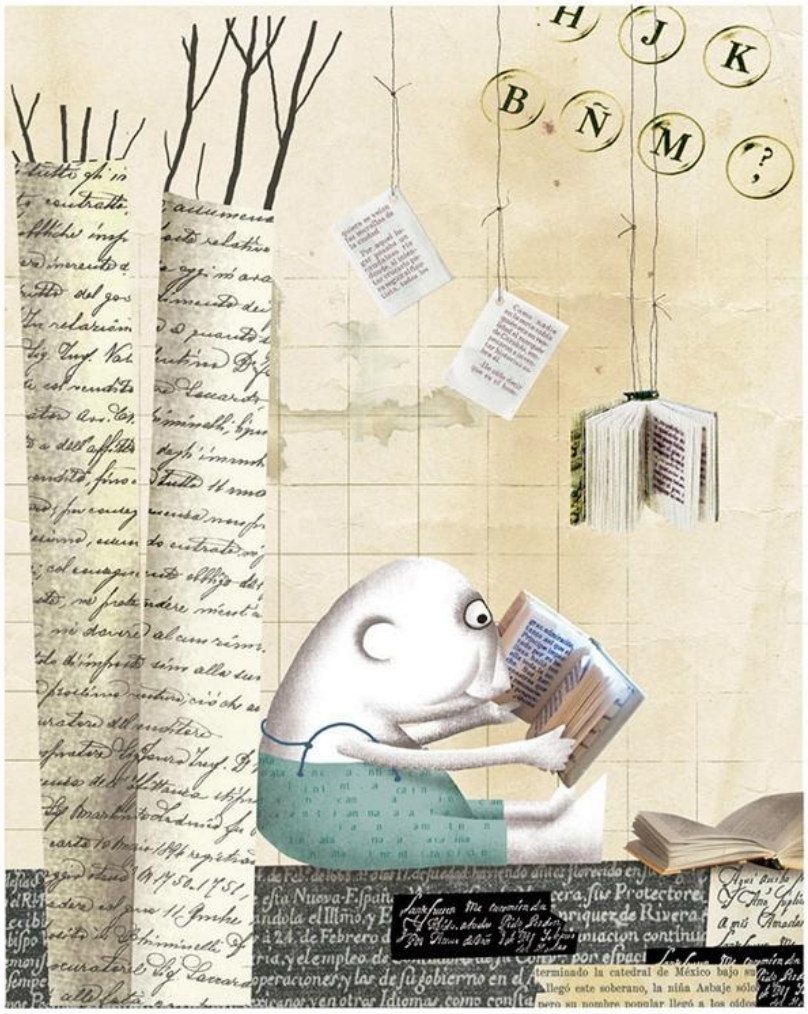
Michael Lockwood

Promover el placer de leer en la Educación Primaria

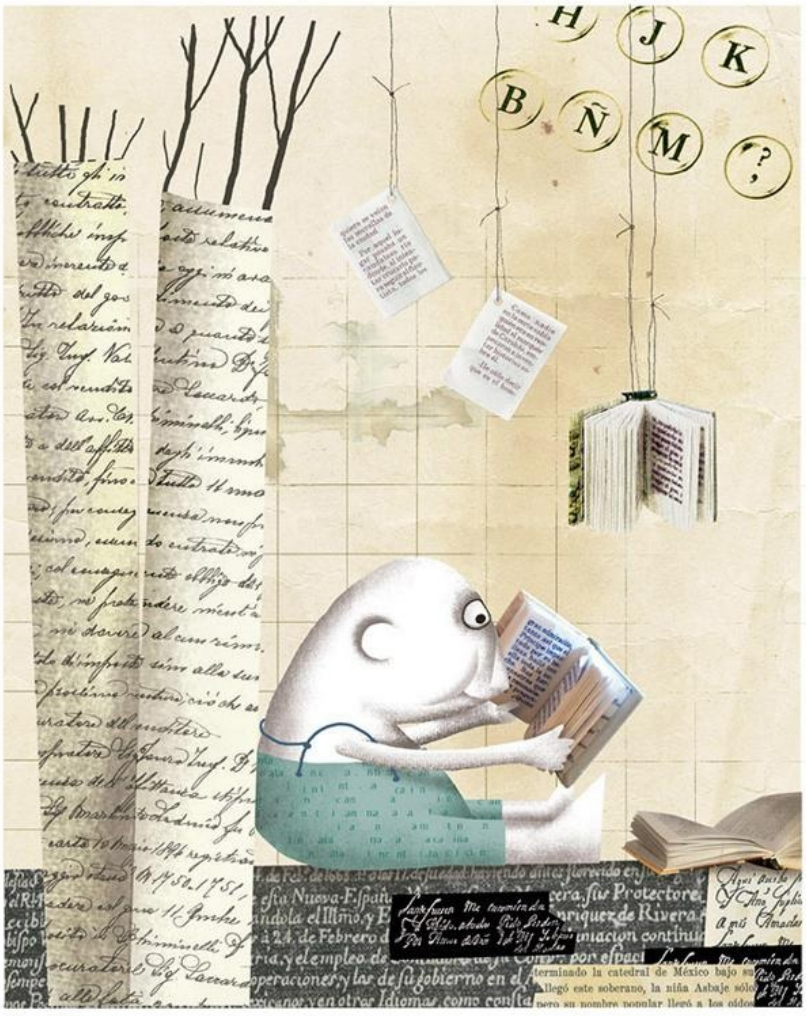


GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Morata

Michael Lockwood

Promover el placer de leer en la Educación Primaria



GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Morata

Promover el placer de leer en la Educación Primaria

Por

MICHAEL LOCKWOOD

Traducido por

Pablo Manzano Bernárdez

Obras en coedición con el Ministerio de Educación

1. Zimmermann, D.: Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil (3a ed.).

2. Oléron, P.: El niño: su saber y su saber hacer (2a ed.).

3. Loughlin, C. y Suina, J.: El ambiente de aprendizaje: diseño y organización (5a ed.).

4. Browne, N. y France, P.: Hacia una educación infantil no sexista (2a ed.).

5. Selmi, L. y Turrini, A.: La escuela infantil a los tres años (4a ed.).

6. Selmi, L. y Turrini, A: La escuela infantil a los cuatro años (3a ed.).

7. Saunders, R. y Bingham-Newman, A. M.: Perspectivas piagetianas en la educación infantil (2a ed.).

8. Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A.: Ideas científicas en la infancia y la adolescencia (4a ed.).

9. Harlen, W.: Enseñanza y aprendizaje de las ciencias (6a ed.).

10. Selmi, L. y Turrini, A.: La escuela infantil a los cinco años (3a ed.).

11. Bale, J.: Didáctica de la geografía en la escuela primaria (3a ed.).

12. Tann, C. S.: Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria (3a ed.).

13. Willis, A. y Ricciuti, H.: Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años (3a ed.).

14. Orton, A.: Didáctica de las matemáticas (4a ed.).s

15. Pimm, D.: El lenguaje matemático en el aula (3a ed.).

16. Moyles, J. R.: El juego en la educación infantil y primaria (2a ed.).

17. Arnold, P. J.: Educación física, movimiento y curriculum (3a ed.).

18. Graves, D. H.: Didáctica de la escritura (3a ed.).

19. Egan, K.: La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.

20. Hargreaves, D. J.: Infancia y educación artística (3a ed.).

21. Lancaster, J.: Las artes en la educación primaria (3a ed.).

22. Bazalgette, C.: Los medios audiovisuales en la educación primaria.

23. Newman, D., Griffin, P. y Cole, M.: La zona de construcción del conocimiento (3a ed.).

24. Swanwick, K.: Música, pensamiento y educación (3a ed.).

25. Wass, S.: Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria.

26. Cairney, T. H.: Enseñanza de la comprensión lectora (5a ed.).

27. Nobile, A.: Literatura infantil y juvenil (3a ed.).

28. Pluckrose, H.: Enseñanza y aprendizaje de la historia (4a ed.).

29. Hicks, D.: Educación para la paz (2a ed.).

30. Egan, K.: Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza (3a ed.).

31. Escuelas infantiles de Reggio Emilia: La inteligencia se construye usándola (4a ed.).

32. Secada, W. G., Fennema, E. y Adajian, L. B.: Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias.

33. Crook, Ch.: Ordenadores y aprendizaje colaborativo.

34. Gardner, H., Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (Comps.): El Proyecto

Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles.

35. Gardner, H., Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (Comps.): El Proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil.

36. Gardner, H., Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (Comps.): El Proyecto Spectrum. Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil (2a ed.).

37. Cooper, H.: Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.

38. Cummins, J.: Lenguaje, poder y pedagogía.

39. Haydon, G.: Enseñar valores. Un nuevo enfoque.

40. Gross, J.: Necesidades educativas especiales en educación primaria.

41. Beane, J. A.: La integración del currículum (2a ed.).

42. Defrance, B.: Disciplina en la escuela.

43. Siraj-Blatchford, J. (Comp.): Nuevas tecnologías para la educación infantil y primaria.

44. Peacock, A.: Alfabetización ecológica en educación primaria.

45. Abdelilah-Bauer, B.: El desafío del bilingüismo (2a ed.).

46. Hargreaves, A. y Fink, D.: El liderazgo sostenible.

47. Lankshear, C. y Knobel, M.: Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula (3a ed.).

48. Arnot, M.: Coeducando para una ciudadanía en igualdad.

49. Jarman, R. y McClune, B.: El desarrollo del alfabetismo científico (2a ed.).

50. Stobart, G.: Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación.

51. Sanuy, M.: La aventura de cantar.

52. Lockwood, M.: Promover el placer de leer en la Educación Primaria.

— Colección Proyectos curriculares

Aitken, J. y Mills, G.: Tecnología creativa (6a ed.).

Dadzie, S.: Herramientas contra el racismo en las aulas.

Suckling, A. y Temple, C.: Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral.

Barkley, E. F. y cols.: Técnicas de aprendizaje colaborativo.

Título original de la obra:

Promoting Reading for Pleasure in the Primary School

English language edition published by SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore and Washington DC,

© Michael Lockwood, 2008. All rights reserved

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2011)

Coeditan:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
Secretaría General Técnica

Catálogo de publicaciones oficiales: educacion.gob.es

Catálogo general de publicaciones: publicacionesoficiales.boe.es

Y

EDICIONES MORATA, S. L.

Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid

www.edmorata.es morata@edmorata.es

Derechos reservados

ISBN: 978-84-7112-698-6

Ilustración de la cubierta de Tesa González.

Conversión a formato electrónico: Digitalebooks.es

A mis supervivientes de la avalancha, Kate, Amy y Grace, con cariño.

Índice de Contenido

Portadilla

Obras en coedición con el Ministerio de Educación

Créditos

Dedicatoria

Agradecimientos

Prefacio

CAPÍTULO 1: Introducción

Leer por placer

El contexto actual

Respuestas oficiales

Evidencia de investigación

CAPÍTULO 2: La transformación de la escuela en un “centro de lectura por placer“

El ambiente de lectura

Lectura independiente

Leer en voz alta

Asambleas de lectura

Clubes del libro

Premios literarios

Jornadas del libro, semanas del libro y festivales del libro

Book crossing: Liberación de libros

Programas de incentivos

Bibliotecas escolares

La participación de los padres

Implicar a la comunidad

Cambio de centro y cambio de etapa

CAPÍTULO 3: La promoción de la lectura por placer en Educación Infantil

La enseñanza precoz de la lectura

La fonética y la lectura por placer

Formas de promover la lectura por placer

Leer por placer a través del currículum

Leer por placer en la pantalla

Implicar a los padres

CAPÍTULO 4: La promoción de la lectura por placer en Educación Primaria

Utilizar textos completos

Formas de promover la lectura por placer

CAPÍTULO 5: Conseguir que los chicos lean por placer

La diferencia de género

Escuelas que obtienen buenos resultados

Lectura de diarios

Círculos de literatura

Modelos de rol lector

Pizarras interactivas

Conclusiones

Por dónde empezar

¿Qué factores son importantes?

Bibliografía

Índice de autores y materias

Lectura, escritura, lenguaje y comunicación

Información del autor

Recursos para promover la lectura por placer La obra original inglesa inclu

Agradecimientos

Quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a todos los niños y niñas, padres y madres y maestros y maestras que han contribuido a mi proyecto.

En particular, estoy muy agradecido a los siguientes coordinadores y coordinadoras de Lengua por compartir conmigo su tiempo, sus pensamientos y sus ideas, normalmente al final de una jornada muy atareada. Un aplauso, por favor:

Carolyn Ripper, Clare Wapshare, Elen Peale, Gill Clark, Helen Blumfield, Jacky Steele, Jenny Hill, Jill Hanson, Jill Woof, Martin Gater, Melissa Cliffe, Rachel Crystal, Rachel Pickup, Rosemary Edwards, Sarah Bergson, Sue Masters y Wendy Long.

También tengo que darle las gracias a Reetinder Boparai, por ser un investigador tan capaz e interesado, y a la Dra. Margaret Perkins, por su colaboración en las primeras fases del proyecto.

Por último, me gustaría agradecer a la British Academy por la financiación concedida que me permitió emprender la investigación en la que se basa este libro, así como a Philip Pullman y a Mary Sutcliffe por apoyar generosamente la solicitud original de financiación.

El material sujeto a Crown Copyright 1 se reproduce con la autorización del Controller of HMSO y del Queen’s Printer for Scotland 2.

1 Literalmente, “derechos de autor de la Corona”. Están sujetos a él todas las publicaciones del Gobierno Británico, así como las publicaciones oficiales de

diversos países de la Commonwealth. (N. del T.)

2 Respectivamente: “Interventor de la Oficina de Escritos de Su Majestad” e “Imprenta de la Reina para Escocia”. (N. del T.)

Prefacio

No recuerdo a los maestros que me enseñaron a leer ni el primer libro que leí sin ayuda de nadie. En realidad, no recuerdo ningún libro en absoluto de mi escuela primaria, aunque debió de haber libros de algún tipo. Tampoco recuerdo que me leyeran en casa, aunque estoy seguro de que lo hicieron.

Lo que sí recuerdo, sin embargo, es la primera biblioteca de la que me hice socio y de los primeros libros que saqué de la misma. Era una pequeña biblioteca sucursal situada en una hilera de tiendas del complejo de viviendas de protección oficial de Bradford en el que vivíamos entonces. Debería manifestar mi agradecimiento a los ilustrados concejales que decidieron ubicarla allí. Tenía unos grandes ventanales, estanterías de madera y unos bibliotecarios muy severos a la hora de llamarte la atención por tu comportamiento: si maltratabas los libros te preguntaban: "¿Harías eso en casa?" Si ocurría algo así, me quedaba demasiado asustado para dar respuesta alguna, aunque la que tendría que haber dado es que no tenía libros en casa, aparte de la colección de Agatha Christie de mi madre en una librería rinconera. Recuerdo haber ido a aquella biblioteca con mis hermanas cuando tenía 9 ó 10 años y pedir la colección de aventuras Corrigan, de R. B. Maddox; los libros de Biggles, de W. E. Johns, y Famous Five [1], de Enid Blyton. Esos libros los escogí yo: pensaran lo que pensaran los bibliotecarios de mis elecciones, no hacían comentarios. Consumía los libros con avidez, en grandes cantidades y con ingenuo placer, y el mundo imaginativo de estos relatos de aventuras alimentaba los juegos a los que me entregaba. Más tarde, al principio de la Educación Secundaria, escribí una reseña bibliográfica de una novela de Biggles y todavía recuerdo el comentario glacial de mi profesor de Lengua: "¿Todavía lees eso, Lockwood?" Desde ese momento, quedó clausurado ese filón concreto de lectura por placer, cuando empecé a estudiar "Literatura Inglesa". Seguí leyendo cómics y álbumes infantiles anuarios, como Tiger [2] y Roy of the Rovers [3], con el mismo placer, y devoraba el Daily Mirror de mi padre cuando llegaba a casa de su turno de noche y nos veíamos brevemente a la hora del desayuno. Leía el periódico empezando por las últimas páginas, donde estaba la sección de deportes, e iba avanzando hacia el principio, costumbre que sigo manteniendo en la actualidad. Sin embargo, no se me habría pasado por la cabeza mencionar a mis profesores estas lecturas para disfrutar

más de lo que pudiera ocurrírseme invitarlos a tomar el té en casa. La lectura en la escuela y la lectura en casa eran dos planetas separados en órbitas que nunca podrían encontrarse. No creía que lo que yo estaba haciendo pudiera considerarse como lectura: era más como una mala costumbre o una forma de perder un tiempo que podría emplearse mejor en cualquier otra cosa.

Cuando echo la vista atrás, veo que las colecciones populares de ficción, los cómics y los periódicos eran las fuentes en las que adquirí el hábito de la lectura para disfrutar y no la escuela. De la escuela saqué un sentimiento de culpa con respecto a mi lectura de casa, el sentimiento de que debía estar leyendo algo con lo que me cultivase más o fuese más serio. Cuando el estudio de la "Literatura" fue absorbiéndome cada vez más, desarrollé un tipo diferente de aprecio por algunos de los libros que estudiábamos, una diversión de otra clase, más compleja, sutil y reflexiva, y vinculada a trabajos y exámenes. Hasta que llegué a ser profesor de middle school [4], me convertí más tarde en padre y redescubrí los libros infantiles, no recuperé el sencillo placer de leer que experimenté con mis primeros libros de la biblioteca sin que estuviese lastrado por el sentimiento de culpa: era muy bueno leer estos libros porque formaba parte de mi trabajo o de mi función parental.

Hace no muchos años, regresé a mi antiguo barrio para ver la que fuera nuestra casa de protección oficial y la antigua biblioteca municipal. Ambas estaban vacías, cerradas con tablones y en mal estado. Hoy día, para los niños de esa comunidad, la escuela es el lugar en el que tienen que desarrollar el hábito de leer para disfrutar, si éste no forma parte de su vida hogareña. He escrito este libro para tratar de indicar distintas formas con las que todas las escuelas primarias, estén situadas en barriadas de protección oficial o en barrios de elevado poder adquisitivo, puedan ayudar a los jóvenes lectores de hoy día a descubrir el placer de leer en la escuela y en el aula, y a establecer relaciones entre la lectura en la escuela y la lectura en la casa, de manera que cada una alimente la otra.

Sugerencia Redacte unas notas relativas a su propia autobiografía de lectura

Este libro se inspira en un proyecto de investigación en el área de la promoción de la lectura por placer, financiado por la British Academy. El objetivo de esta investigación era muy claro: identificar las escuelas de Educación Primaria y a los maestros y maestras que hayan demostrado una buena práctica en el área de la promoción del placer de leer y divulgar lo que parezca transferible de estas buenas escuelas a otros centros que quieran mejorar su práctica.

Durante un período de dos años, desde 2005 a 2007, utilicé cuestionarios escritos para descubrir los puntos de vista de los maestros y maestras, los alumnos y alumnas y los padres y madres. Comencé escribiendo a una muestra de cien escuelas de primaria de una región del sudeste de Inglaterra para conocer detalles de la política y la práctica de los centros con respecto a la promoción de la lectura por placer y las actitudes positivas hacia la lectura. Recibí respuestas de maestros y maestras de cuarenta de los centros, adscritos a nueve administraciones educativas locales diferentes. Era obvio que estos centros que respondieron voluntariamente constituían un grupo autoseleccionado de entusiastas, como pusieron en evidencia sus respuestas a mi cuestionario. Hice llegar encuestas de lectura a más de 1.400 alumnos y alumnas de 5o grado (de 9 a 10 años), en las que se les invitaba a que comentaran sus puntos de vista sobre la lectura y sobre ellos mismos como lectores. Envié también otros cuestionarios a los padres de estos alumnos y alumnas, y después en 6o, y recibí más de trescientas respuestas. Los resultados de las encuestas sobre la lectura de los alumnos y alumnas me llevaron a identificar un grupo más reducido de centros que estaban teniendo un éxito especial a la hora de motivar a sus alumnos y alumnas para que leyeran por placer. Visité cada uno de estos centros para entrevistar con detenimiento a los coordinadores y coordinadoras del área de Lengua acerca de las estrategias que utilizaban para promover de un modo tan eficaz la lectura de sus alumnos y alumnas.

En este libro, he utilizado los datos cuantitativos y cualitativos de estos cuestionarios y entrevistas para apoyar e ilustrar mis observaciones. En particular, presento con regularidad estudios monográficos de escuelas en las que he encontrado ejemplos de buena planificación y buena práctica que han demostrado que funcionan. También he dejado a propósito que se oigan las voces de los niños, así como las de los maestros y los padres, dado que, con frecuencia, se pasan por alto en los debates acerca de la lectura, y de sus opiniones pueden extraerse lecciones importantes. Cuando se utilizan las

palabras de los niños, y ha sido necesario, se ha corregido la ortografía, la puntuación y la gramática, habida cuenta de que lo importante es lo que tienen que decir y no los aspectos mencionados de la presentación de sus opiniones.

De todos modos, el libro no es un informe académico de mi proyecto de investigación; no sería conveniente ni adecuado. Adopto aquí una postura de más alcance: he tratado de hacer accesible y poner a disposición de un público más amplio de profesionales interesados lo que he descubierto en mi investigación y en las lecturas preparatorias relacionadas, junto con mis propias ideas, procurando traducir los hallazgos de mi investigación a una forma más práctica que pueda ayudar a divulgar una promoción satisfactoria de la lectura por placer.

Lecciones de los niños Al final de la “Encuesta sobre la lectura”, con pregu

Escribe o dibuja, por favor, en este recuadro algo más que quieras decir ace

Figura 1.1. Respuesta de un niño a una pregunta sobre las actitudes de sus amigos con respecto a la lectura.

1 Hay traducción al castellano de Mercedes Folch, aunque no esté disponible: Los famosos Cinco. Barcelona: Círculo de Lectores, 1979. (N. del T.)

2 Cómic estadounidense de muy buena calidad, del dibujante Julian (Bud) Blake. (N. del T.)

3 Famoso cómic británico cuyo argumento gira en torno a la vida del futbolista de ficción Roy Race, creado por Frank S. Pepper. (N. del T.)

4 Escuela de primaria en la que se cursa la Key Stage 2 o KS 2, segundo ciclo de primaria de los sistemas educativos inglés y galés: 3o, 4o, 5o y 6o. (N. del T.) Alumnado de 8 a 11 años. (N. del E.)

Capítulo 1

Introducción

Resumen El Capítulo 1 define la expresión “leer por placer” y la terminología r

Leer por placer

Este libro tiene como tema propio la promoción de “leer por placer”. He escogido esta expresión porque, junto con “leer por diversión”, es la que se utiliza más a menudo en los documentos curriculares oficiales británicos. “Placer” y “diversión” son palabras que aparecen, por ejemplo, en los programas de estudio para leer del National Curriculum (NC) de Inglaterra (DfEE/QCA [4], 1999, pág. 46). En la lectura por placer, incluyo tanto la lectura de textos populares como la de ficción, la de cómics y revistas como la de libros, la de divulgación como la de ficción, y la de textos electrónicos como la de textos impresos. La lectura por placer puede tener lugar dentro o fuera del centro escolar, en casa, en la biblioteca pública o, en realidad, en cualquier sitio, y a menudo implica lo que se conoce como “lectura en sentido amplio” o “lectura independiente”. Las expresiones relacionadas con éstas que se utilizan en los Estados Unidos son: “lectura libre voluntaria” y “lectura recreativa” [5]. Leer por placer es una manifestación muy importante y corriente de una “actitud ante la lectura” positiva, que es otra expresión utilizada con frecuencia en la investigación y en los escritos en este campo. Tener una actitud positiva hacia la lectura está, evidentemente, muy relacionada con los conceptos de “compromiso con la lectura” y “motivación para la lectura”, que se relacionan con una bibliografía mucho más amplia sobre la motivación para el aprendizaje, en general. La expresión “desgana para leer” se utiliza muy a menudo en la educación británica, referida a los lectores que no se entretienen con la lectura y la evitan si pueden.

No siempre ha estado bien visto leer por placer, sobre todo leer por placer textos de ficción. Resulta difícil entender esto en un momento en el que la lectura recreativa de ficción de los adultos y, en especial la de los niños, cuenta con la aprobación general y cuando los grupos de lectura y los programas televisivos sobre libros son más populares que nunca. Sin embargo, cuando apareció el género de la novela, allá por los siglos XVII y XVIII, la lectura de libros de este género se consideraba como una actividad frívola y una pérdida de tiempo. El mismo término “novela” sugería algo leve y efímero, explotando su “valor de novedad” y otorgando una gratificación instantánea; era corriente aplicar a sus efectos las metáforas típicas de las drogas y de las adicciones a las mismas. No

cabe duda de que, en aquella época, el nuevo género formaba parte de la cultura popular y no de la literaria, y la élite cultural miraba por encima del hombro a los lectores de novelas. Cuando la novela adquirió posteriormente el estatus de literatura merecedora de la atención de los lectores educados, siguió vigente una clara división entre la ficción popular, considerada sensacionalista y una mala influencia sobre sus susceptibles lectores, y la ficción literaria "seria", que se veía como un medio para fomentar el perfeccionamiento moral y estéticamente grata. Esta división sigue existiendo en la actualidad en la actitud que adoptamos ante diferentes formas de lectura por placer: es mucho más probable que desaprobemos al lector de Mills & Boon6 que a los de Jane Austen y de las hermanas Brontë, aunque la experiencia lectora pueda ser igualmente placentera para ambos tipos de lectores. Desde luego, en la actualidad mantenemos la ambivalencia con respecto a la diversión que pueden proporcionar otras formas populares de lectura, sobre todo las que implican a los jóvenes, como las revistas para adolescentes, las novelas gráficas y toda clase de textos electrónicos.

Victor NELL, en Lost In a Book: The Psychology of Reading for Pleasure 7, sigue la huella de este prejuicio contra el principio del placer hasta la ética protestante del trabajo y, aun antes, hasta las restricciones impuestas a la narración de relatos en culturas anteriores. Considera que los maestros y los bibliotecarios, los cancerberos de la cultura literaria, han sido personajes importantes de nuestra sociedad a la hora de contrarrestar la "influencia nociva" de la ficción popular, considerada como la "peste del espíritu, la muerte de la mente" (NELL, 1988, pág. 26). NELL presenta como una "falacia elitista" la idea de que los lectores se hagan más sofisticados cuando abandonan esta "basura" (NELL, 1988, pág. 4). Ciertamente, las primeras bibliotecas públicas consideraban que su función consistía en facilitar más información que entretenimiento a sus usuarios; el préstamo de obras de ficción solía mirarse con suspicacia y tenía unos límites estrictos. Aunque las bibliotecas públicas se plegaran a la demanda de los lectores y prestaran obras de ficción, permanecían reacias a comprar lo que no fuesen textos literarios y clásicos para niños aprobados por los adultos, en vez de colecciones populares de ficción. Afortunadamente para mí, esto había cambiado cuando me inscribí en la biblioteca local en los años sesenta. Aún hoy, cuando dos tercios de los libros que solicitan los adultos son obras de ficción y los servicios de asesoramiento a los lectores no hacen hincapié "en la calidad del libro, sino en la calidad de la experiencia lectora, tal como la determina el lector" (ROSS y cols., 2006, pág. 213), sigue vigente el debate sobre la medida en que las bibliotecas deban dedicarse al entretenimiento más que a la educación, sobre todo en lo tocante a

las colecciones para un público joven.

Los maestros, naturalmente, siempre se han dedicado a la educación e, históricamente, han considerado que su función consistía en enseñar a leer a niños y niñas, aunque éstos no disfrutaran necesariamente con la experiencia. Lo más probable es que, en este ámbito, se utilizaran más las metáforas de la lectura como una escalera o una clave que como una comida o un medicamento (ROSS y cols., 2006, pág. 16). La lectura era una destreza necesaria para subir los peldaños del currículum escolar o para abrir las puertas del saber en otras materias: un medio para alcanzar un fin y no como un fin en sí misma. Con esta finalidad, se escogían textos para ayudar a desarrollar las destrezas lectoras y promover después el perfeccionamiento social y moral, o la formación de la sensibilidad estética, en vez de para entretener. NELL (1988, pág. 40) contempla el desarrollo de los enfoques de los estudios literarios orientados al lector de los últimos años como un modo de dejar el poder en manos del lector, en vez de en las de los críticos "expertos" y los docentes. No obstante, en la actualidad, la cesión del poder crítico al alumnado todavía suscita cierta ambivalencia en los maestros y maestras y a menudo no tienen suficiente confianza a la hora de utilizar formas populares, tanto de ficción como de divulgación, que saben gustan a los niños fuera de la escuela.

Una pausa para pensar En distintos momentos, se ha considerado la lectura con

El contexto actual

En junio de 2006, la Reina patrocinó una fiesta para celebrar la literatura infantil británica, al final de la cual dijo al público reunido:

La literatura infantil británica ha escrito durante muchos años una historia de extraordinario éxito y estoy encantada de haber podido celebrar este gran logro aquí, en el palacio de Buckingham. Nos ha recordado que esta magia de nuestra infancia... es una parte imperecedera y esencial de nuestra cultura... y espero que este acontecimiento os anime... a leer algunos de los maravillosos libros de los que proceden los personajes y a descubrir el placer de leer.

En ese mismo año, Gordon Brown, entonces Ministro de Economía y después Primer Ministro y él mismo ávido lector, pidió a la organización alfabetizadora no lucrativa Booktrust que organizara su fiesta infantil de Navidad con el tema de la lectura por placer y que diseñara la tarjeta de felicitación de Navidad del Departamento de Hacienda. Se otorgaba así un sello de aprobación oficial a los intentos de fomentar el hábito de leer por placer entre los niños británicos. Ambas fueron manifestaciones de destacado perfil del movimiento para restaurar el principio del placer en la lectura del público infantil y juvenil que ha ido adquiriendo fuerza en el Reino Unido desde 2001. Ha sido este un movimiento generado por la ansiedad cultural, un brote de pánico moral surgido de la evidencia cada vez mayor de que, en realidad, los niños británicos ya no disfrutaban leyendo, aunque lo hicieran mejor que antes y mejor que otros muchos niños de todo el mundo. Para muchos maestros, consultores e investigadores, este movimiento era una reivindicación de lo que habían estado diciendo y haciendo durante los años en que la “diversión” no era una palabra que se asociara con la lectura ni con la enseñanza de la misma.

Las dudas comenzaron a suscitarlas diversas encuestas publicadas y muy

publicitadas, empezando por el estudio sobre la lectura de los alumnos y alumnas de 15 años, del Programme for International Student Assessment (PISA), del año 2000. Reading for Change: Results from PISA 2000 8, un análisis de los resultados globales de este estudio, llegó a dos conclusiones particularmente sorprendentes:

• Ser más entusiasta de la lectura y ser lector frecuente suponía una ventaja mayor que tener unos padres con un nivel educativo superior y mejor categoría profesional.

• Encontrar formas de interesar a los estudiantes por la lectura puede ser uno de los medios más eficaces de promover el cambio social.

(Organisation for Economic Cooperation and Development

[OCDE], 2002, pág. 3.)

Era la prueba de un estudio científico a gran escala de que el placer de la lectura no solo era bueno para el alumnado por el hecho de que fuese entretenida, sino también porque encerraba el potencial para superar desventajas sociales, que ha sido un objetivo de la política educativa liberal en Gran Bretaña al menos desde 1870. Al echar la vista atrás a mi autobiografía lectora, observo que eso mismo me ocurrió a mí.

El informe, adecuadamente titulado Reading for Change, concluía también que "las destrezas cognitivas y la motivación para la lectura se refuerzan mutuamente... en vez de considerarlas alternativas, las escuelas deben abordarlas simultáneamente" (OCDE, 2002). La evidencia demostraba que había que desarrollar la "voluntad" de leer junto con la "habilidad" para hacerlo, porque cada una apoya la otra. Dadas estas conclusiones, resultaba desalentador descubrir que los chicos y chicas de 15 años del Reino Unido estaban por debajo de la media de la OCDE en lo tocante al "interés por la lectura", ocupando el vigésimo puesto de entre veintisiete países. El "interés" incluye aquí el leer por placer, leer mucho y la actitud con respecto a la lectura. Esto resultaba más sorprendente cuando otra tabla de los mismos países mostraba que, en la actualidad, los alumnos del Reino Unido ocupaban el primer puesto en relación

con el “interés por la escuela”, considerado más en general. El estudio PISA se repite cada tres años, pero, por desgracia, el Reino Unido no pudo presentar una muestra suficientemente amplia para estar incluido en los resultados oficiales del informe PISA 2003 (cabe señalar como anécdota, que la causa de ello es que las escuelas de Educación Secundaria del Reino Unido opinaban que sus alumnos y alumnas ya tenían demasiadas evaluaciones).

En el año siguiente, 2001, se llevó a cabo el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) de 150.000 niños de 9 y 10 años de treinta y cinco países. De nuevo, se observa un marcado contraste en los hallazgos, circunscrito, en esta ocasión, a los alumnos y alumnas de Inglaterra. Informa el estudio de que los alumnos y alumnas ingleses alcanzan el primer puesto en cuanto a la lectura con fines literarios, aunque hay quien ha puesto en entredicho la validez de este hallazgo (HILTON, 2007). Sin embargo, los mismos alumnos quedaban situados en el puesto vigésimo séptimo en cuanto a sus actitudes hacia la lectura, muy por debajo de la media internacional (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001).

Para un Gobierno que ha utilizado tablas de clasificación como instrumentos para provocar el cambio educativo, esto era un posible motivo de bochorno. Los puntos positivos de los informes PISA y PIRLS fueron debidamente celebrados como la confirmación de que la política del Gobierno había modificado al alza los niveles de rendimiento lector, y la evidencia del PIRLS de que Inglaterra también tenía “un elevado porcentaje con bajo rendimiento” en lectura se consideró simplemente como la prueba de que todavía hacía falta un nuevo impulso. Sin embargo, no podía pasarse por alto la observación del análisis del PIRLS de que, al forzar el avance en el rendimiento en lectura, el Gobierno había dañado el interés por la lectura.

Las presiones para que se hiciese algo a este respecto aumentaron cuando un grupo de autores británicos de literatura infantil muy conocidos, como Bernard ASHLEY, Philip PULLMAN, Anne FINE, Jamila GAVIN y Chris POWLING, instaron a los ministros del Gobierno a que pusieran de relieve el problema. Philip PULLMAN resumió así la preocupación de los autores:

Me preocupa el hecho de que, en la búsqueda constante de cosas que examinar mediante tests, estemos olvidando la auténtica finalidad, la

verdadera naturaleza de la lectura y la escritura; y al forzar que estas cosas aparezcan de un modo que las divorcia del placer, estamos creando una generación de niños que quizá sean capaces de pronunciar correctamente cuando ven letra impresa, pero que odian leer y solo sienten hostilidad con respecto a la literatura.

(POWLING y cols., 2003, pág. 10.)

En un segundo libro, dos años más tarde, se añadieron al grupo de presión los nombres de Quentin BLAKE, Michael MORPURGO, Alison PRINCE, Michael ROSEN y Jacqueline WILSON. El dedo acusador de las preocupaciones que tenían los autores acerca de la enseñanza de la lectura apuntaba firmemente a la política central del proyecto del Gobierno del Reino Unido para elevar los niveles: la National Literacy Strategy 9 (NLS), presentada en 1998. Los autores destacaban "el daño que está haciendo la estrategia [Nacional para el Alfabetismo] a la lectura y la escritura por placer de los niños", a causa de su estricta atención centrada en las características de género, las características de los niveles de la palabra y de la oración y los extractos descontextualizados de libros (ASHLEY y cols., 2005, pág. 5).

Los bibliotecarios hacían un diagnóstico similar del problema. Judith ELKIN comentaba:

Hay una interesante y aparentemente creciente dicotomía entre la enseñanza de la lectura en la escuela y la lectura por placer... Es vital que las escuelas fomenten el concepto de la lectura por placer. Recientemente, se ha suscitado la preocupación porque las iniciativas del Gobierno, como la NLS, estén eliminando el aspecto divertido de la lectura y que dejen poco espacio para promover el concepto de la lectura por placer, la lectura por sí misma.

(ELKIN y cols., 2003, pág. 76.)

Estos comentarios tendían a confirmar las predicciones que hicieron algunos cuando se presentó la NLS. Por ejemplo, en un volumen publicado en 1998:

Literacy Is Not Enough: Essays on the Importance of Reading 10, distinguidos autores de diversos campos, como Brian COX; Eric Bolton, antiguo Inspector Jefe de Escuelas de Inglaterra y Gales; la novelista Doris Lessing; las académicas Henrietta Dombey y Margaret Meek, y el político Roy Hattersley, advirtieron de los peligros que podía acarrear un enfoque más funcional, instrumental, de la enseñanza de la lectura, que insistiera más en el alfabetismo que en la literatura: "El alfabetismo es una necesidad: la lectura es (o debe ser) el más universal y fácilmente accesible de los placeres" (COX, 1998, pág. 50).

Otra aportación real al debate tuvo más publicidad, cuando The Prince of Wales Arts and Kids Foundation 11 saltó a los titulares con una investigación de 2004 que descubrió que el 24% de los niños y el 16% de las niñas de entre 7 y 14 años no podían nombrar un libro favorito sin que se lo apuntaran (Times Educational Supplement, TES, 2004). La preocupación fue cambiando de rumbo hacia lo que Nicole IRWIN llama "'aliteracy' 12: la falta de hábito lector de lectores capaces que optan por no leer" (IRWIN, 2003, pág. 29).

Otras investigaciones independientes de los hábitos lectores de los niños descubrieron pruebas que respaldan esa preocupación. La NFER Reading Attitudes Survey 13, llevada a cabo en 1998 y, de nuevo, en 2003, con muestras de alumnas y alumnos de 4o de primaria (8-9 años) y de 6o de primaria (10-11 años), confirmó los hallazgos del PIRLS. Concluía que las alumnas y los alumnos ingleses leían bien, y esto se reflejaba en su seguridad como lectores; sin embargo, su interés por la lectura era muy bajo comparado con otros países y había descendido en los últimos años. Una vez más, el informe señalaba la conexión con la introducción de la NLS:

Es poco probable que los niños encuentren dificultades en la lectura y que necesiten ayuda. También es poco probable que disfruten leyendo... hay alguna evidencia, aunque lejos de ser concluyente, de que la misma estrategia que ha mejorado la habilidad y la seguridad de los niños haya hecho también que sea menos probable que lean por placer.

(SAINSBURY y SCHAGEN, 2004, pág. 385.)

Naomi DUNGWORTH y otros (2004) investigaron los hábitos de lectura de 132

alumnas y alumnos de 5o de primaria (9-10 años) y descubrieron que el 50% de los chicos disfrutaban leyendo solo “un poco” y solo el 50% del conjunto de niños y niñas leía en casa a diario. Una vez más, su conclusión era que la promoción de la lectura por placer en el currículum escolar debía gozar de prioridad.

Por último, la investigación más reciente, Children’s and Young People’s Reading Habits and Preferences, del National Literacy Trust 14 (2005) era más decididamente optimista en la interpretación de sus hallazgos, concluyendo que la mayoría de los alumnos mantenía unas actitudes positivas hacia la lectura, que es lo que han encontrado la mayoría de las investigaciones sobre los alumnos británicos de educación primaria. No obstante, esto significa que solo la mitad de la muestra dijo que disfrutaba leyendo “mucho” o “bastante” y la mayoría de los chicos disfrutaba leyendo solo “un poco” o “nada en absoluto”.

Esto contrasta con una investigación realizada en 1994, antes de la introducción de la NLS. HALL y COLES, en Children’s Reading Choices 15 (1999), examinaron, como indica el título, las opciones de lectura de niños y niñas y concluyeron que no solo la lectura voluntaria “sigue siendo una actividad muy significativa del tiempo de ocio de niños y niñas” (pág. 1) y que, en comparación con una encuesta similar de 1977, se había incrementado significativamente tanto para los niños como para las niñas de 10 años, sino también que el 77% de los niños y las niñas de 10 años tenían unas actitudes positivas hacia la lectura.

Sugerencia Realice una encuesta sobre la lectura a los niños en un centro escol

La encuesta quinquenal PIRLS fue administrada de nuevo entre mayo y junio de 2006, participando en ella 150 escuelas de Primaria inglesas y 4.000 alumnos y alumnas, y los resultados, publicados en noviembre de 2007, fueron aún más desalentadores, provocando un editorial del Times Educational Supplement con el titular: “Devolvamos la alegría a la lectura” (TES, 2007). En el plano de las actitudes ante la lectura, las niñas y los niños ingleses de 9-10 años seguían estando por debajo de la media internacional en el estudio PIRLS 2006 y aparecían clasificados en el trigésimo séptimo puesto de los 45 países o provincias que participaron. Esto suponía, en realidad, un empeoramiento significativo de la situación descubierta en 2001: ahora, el 15% de las alumnas y alumnos ingleses tenían una actitud desfavorable hacia la lectura, casi el doble de la media internacional. La falta de disfrute con la lectura de esta considerable minoría no se circunscribía a las escuelas: una tabla que presentaba los resultados de “Lectura por placer fuera de la escuela”, situaba a Inglaterra en el puesto 38o de los cuarenta y cinco participantes. Había también una tendencia significativa a la baja en cuanto a rendimiento en lectura, tanto con fines literarios como informativos (pirls.bc.edu/pirls2006/intlr.pt.html). El informe PISA 2006, publicado en diciembre de 2007 (OECD, 2007), mostraba también un descenso del rendimiento lector de los adolescentes de 15 años del Reino Unido, en relación con otros países, desde el estudio anterior de 2000 (www.pisa.oecd.org).

Respuestas oficiales

En 2003, la palabra “diversión” hizo una rara aparición en un documento curricular oficial del Reino Unido. Se trataba de Excellence and Enjoyment: A Strategy for Primary Schools 16, que establecía los siguientes objetivos en respuesta a la crítica de la rigidez y estrechez de miras de un currículum de Primaria dominado por las estrategias de alfabetización y enseñanza de la aritmética:

Queremos que las escuelas sigan centrándose en elevar los niveles, pero sin miedo a combinarlo con hacer divertido el aprendizaje. Nuestra meta es que todas las escuelas de Primaria combinen la excelencia en la enseñanza con el placer del aprendizaje.

(DfES 17, 2003, pág. 4.)

Sin embargo, las evidencias de la inspección de la Ofsted 18, pronto confirmaron que, en las escuelas inglesas, la lectura era una área específica de preocupación en lo que respecta a la diversión. Un informe, titulado significativamente: Reading for Purpose and Pleasure 19 (Ofsted, 2004), al que los estudios PISA y PIRLS sirvieron de base, comentaba:

Aunque algunos centros consiguieron elevar el rendimiento lector y enseñar al alumnado las destrezas que necesitaban para leer con precisión y comprensión, pocas han logrado suscitar el interés de quienes, a pesar de ser lectores competentes, no leían por placer. Era raro que las escuelas aprovecharan los intereses de lectura de alumnos y la gama de materiales de lectura que leen fuera de la escuela.

Otro informe, English 2000-05: A Review of Inspection Evidence 20 (Ofsted, 2005), describía la confusión y la incertidumbre de los docentes acerca de cómo enseñar a leer y hacerlo divertido con las restricciones de la NLS:

Algunos profesores dicen a los inspectores que enseñar a leer ha perdido su alegría. Es cierto, en efecto, que hay una buena cantidad de prácticas poco claras, sobre todo en las etapas claves 2a y 3a 21 [edades entre 7 y 11 años y entre 11 y 14, respectivamente], cuando los profesores tratan de desarrollar la lectura compartida y guiada además de la práctica previa. ¿Es conveniente ir más allá de leer y comentar relatos con sus alumnos y alumnas?; ¿hace falta siempre analizar el texto y poner ejercicios? ¿Es hora de considerar como buena práctica la lectura independiente, en silencio? ¿Los maestros deben leer novelas enteras con la clase o es una pérdida de un tiempo muy valioso para enseñar? En realidad, la evidencia de la Ofsted señala que todos estos enfoques, adecuadamente desplegados, tienen posibilidades, sobre todo en el contexto de una política de lectura sistemática y equilibrada.

A menudo, los maestros hacen uso de textos sin tener suficientemente en cuenta su impacto sobre los alumnos. Parece que consideran los textos, ante todo, como un medio de enseñar a escribir: un poema se explota por el uso que hace de los adjetivos, las metáforas y los contrastes entre oraciones cortas y largas sin tratar de suscitar la respuesta personal de los alumnos a las ideas y sentimientos que exprese. El texto se convierte en una especie de manual, en vez de ser una oportunidad para responder personalmente a la experiencia. Esto puede llevar al profesorado a escoger cualquier texto, con independencia de su calidad, en vez de seleccionar los textos más adecuados para distintos fines.

(www.ofsted.gov.uk)

El informe destacaba las áreas para la mejora, como:

• reservar tiempo para supervisar y apoyar la lectura independiente, más general, de los alumnos;

• mejorar los enlaces entre las etapas claves 2a y 3a, en el currículum y en la evaluación de la lectura;

• desarrollar el papel de las bibliotecas y de los bibliotecarios escolares en el fomento de la lectura independiente;

• revisar el enfoque del estudio de textos y autores con toda la clase para asegurarse de que contribuya más y mejor a promover las actitudes positivas hacia la lectura.

(www.ofsted.gov.uk)

A continuación, seguía una sorprendente declaración pública del entonces Inspector Jefe de Escuelas, David BELL, en una alocución en el Día Mundial del Libro de 2005, cuando admitió con toda franqueza que:

En nuestros días, son demasiados los jóvenes que tienen vedados los placeres de la lectura, bien porque no leen lo suficiente, bien porque han decidido ya que la lectura no es para ellos.

(www.ofsted.gov.uk)

Una investigación parlamentaria, Teaching Children to Read 22, del mismo año, concluía también diciendo: “Con independencia del método que se utilice en las primeras etapas de la enseñanza de la lectura a los niños, estamos convencidos de que inspirar un placer duradero de la lectura debe ser un objetivo clave” (House of Commons Education and Skills Committee, 2005).

No obstante, este reconocimiento oficial de la importancia del placer de la lectura y de la existencia de un problema con respecto a las actitudes de los niños frente a la lectura no llegaba a admitir que el origen del problema está en el enfoque de la NLS y de su sucesora, la Primary National Strategy (PNS) 23. David BELL se acercó mucho a ese reconocimiento cuando escribió en diciembre de 2005 en la revista Celebrating Reading Connects (www.literacytrust.org.uk/reading_connects/resources/372_celebrating_reading_c 24 e hizo el siguiente comentario: “Ha habido un indiscutible ascenso de los niveles de alfabetismo de los niños desde que entró en vigor la NLS en las escuelas de Primaria, en 1998. No obstante, tenemos que restablecer el vínculo entre lectura y placer...” (pág. 23). En la misma revista, sin embargo, Mike Lloyd-Jones, asesor regional para la PNS, negaba la existencia de ninguna tensión entre el enfoque del desarrollo de las habilidades lectoras de la PNS y el fomento del apetito lector de los niños (pág. 7).

Reading Connects, que era lo que celebraban esos artículos, es una iniciativa financiada por el DfES tras los descubrimientos de los informes PISA, PIRLS y de la Ofsted. Dirigida por el National Literacy Trust, Reading Connects se lanzó en septiembre de 2004, con el cometido de intentar crear, a través de Internet, una red de escuelas que promuevan la lectura. Por medio de la página web de Reading Connects, “se ofrece [a las escuelas] las herramientas que necesitan para iniciar el desarrollo de un enfoque dirigido a toda la escuela de la lectura por placer o aprovechar la buena práctica que ya se esté realizando” (www. literacytrust.org.uk/reading_connects) 25.

Puede que no se haya admitido oficialmente que la NLS y, posteriormente, la PNS hayan constituido un factor importante en el declive del placer de la lectura para los niños, pero la dirección de recientes revisiones del currículum de Lengua de las escuelas de Primaria indica que sí se reconoce esta situación. Por ejemplo, la consulta English 21 de la United Kingdom Qualifications and Curriculum Authority (QCA 26) se tradujo en el documento: Talking English Forward: The Four Cs 27, que incluye esta aguda declaración: “Niños y niñas tienen derecho a: descubrir y redescubrir el placer de leer, respondiendo imaginativamente a los grandes libros, relatos y poemas” (QCA, 2006, pág. 8). El informe ominosamente titulado: Raising Standards in Reading: Achieving Children’s Targets 28 (DfES, 2005) aludía a los hallazgos del PIRLS sobre los puntos de vista menos positivos sobre la lectura de las niñas y de los niños ingleses y describía las escuelas eficaces a la hora de elevar el rendimiento en Lectura en estos términos:

Los maestros no solo hacen gran hincapié en que los niños adquieran destrezas específicas de lectura, sino también en promover su interés y el placer por leer y saben qué actitud tomar cuando parece que un niño no está motivado para leer.

(DfES, 2005, pág. 4.)

De esto se hacía eco el "renovado" Primary Framework for Literacy and Mathematics 29 (DfES, 2006a), cuando afirmaba: "Los documentos revisados enfatizan la importancia de leer de forma independiente y de leer por placer" y, bajo el epígrafe: "Engaging with and Responding to Texts" 30, incluía el siguiente objetivo de aprendizaje para los niños: "leer de forma independiente con una finalidad, por placer y para aprender" (www.standards.dfes.gov.uk 31).

En 2007, el Gobierno del Reino Unido anunció los planes del "Año Nacional de la Lectura", que se celebraría durante 2008, "implicando a toda la sociedad en una campaña de ámbito nacional para fomentar y promover más la lectura". El entonces Secretario de Educación del Reino Unido, Alan Johnson, se comprometió a que esta iniciativa "promoviera la lectura por placer en la familia y en otros ámbitos y ayudara a construir una nación de lectores". Lanzada al mismo tiempo como un documento titulado: Every Parent Matters 32, la iniciativa iba orientada especialmente a fomentar más la implicación de los padres en la lectura de los niños. También iba dirigida a los alumnos; el Sr. Johnson anunció: "para ayudar a que lean los jóvenes, pondremos una estantería en la biblioteca de cada centro de secundaria del país que contenga modelos de rol positivos, modernos y relevantes para ellos" y, posteriormente, publicó una lista de autores recomendados (www.standards. dfes.gov.uk) 33. En una iniciativa independiente, se anunció el plan Booktrust para que las alumnas y los alumnos siguieran leyendo por placer durante la transición a la escuela secundaria, que incluía a todos los niños y niñas que comenzaran 7o, que recibían gratuitamente un libro de una lista de doce títulos.

Evidencia de investigación

Además de las investigaciones internacionales y nacionales antes mencionadas, hay un corpus creciente de pruebas de investigación que indica la importancia de los factores motivacionales en el desarrollo de la lectura del público infantil y juvenil. Un informe reciente, dirigido al Scottish Executive Education Department, titulado: Literature Circles, Gender and Reading for Enjoyment 34 (ALLAN y cols., 2005, pág. 5), resume muy bien los beneficios de la lectura por placer:

Los niños que dicen que disfrutan leyendo y que leen por placer en su tiempo libre se desenvuelven mejor en la escuela. Leer por placer se asocia positivamente con el rendimiento lector y con la habilidad para escribir (OCDE, 2002). Los alumnos que leen por placer demuestran también unos conocimientos generales más amplios (WELLS, 1986), una mejor comprensión de otras culturas (MEEK, 1991) y unas ideas más complejas en relación con la naturaleza humana, las motivaciones y la toma de decisiones (CUNNINGHAM y STANOVICH, 1998; BRUNER, 1996).

El vínculo significativo entre la motivación para leer y el rendimiento o el progreso en la lectura es un argumento particularmente convincente acerca de la importancia de leer por placer, y ha sido establecido por otros investigadores (BAKER y WIGFIELD, 1999; TWIST y cols., 2004).

En los Estados Unidos, se ha defendido recientemente con argumentos convincentes el valor de que lo que se conoce como “lectura libre voluntaria” forme parte del currículum escolar. Por supuesto, esto no es nuevo. En las décadas de 1970 y 1980, se promovieron en los Estados Unidos los programas de lectura recreativa y fue entonces cuando se introdujeron los enfoques del estilo de la Sustained Silent Reading (SSR) 35. En aquel momento, sus defensores sostenían que:

El desarrollo del amor por la lectura es demasiado importante para abandonarlo a la suerte. Un programa de lectura recreativa debería ser un elemento consciente, planeado de todo programa de clase... Promueve las actitudes positivas hacia la lectura, expande la base de experiencia, refuerza el automatismo y la fluidez, da oportunidades de práctica en el uso de las claves contextuales y expande los vocabularios de significado.

(SPIEGE, 1981, pág. 4.)

En la actualidad, se están esgrimiendo argumentos similares frente a un fuerte movimiento suscitado en los Estados Unidos a favor de formas más restrictivas y prescriptivas de enseñanza de la lectura, basadas en enfoques estrictamente "fónicos en exclusiva", que han llevado a un descenso del uso de la auténtica literatura en clase y a insistir en la "fluidez" lectora, medida con cronómetro, en vez de una lectura que atienda al significado. Stephen KRASHEN (2004), un defensor apasionado de la lectura libre voluntaria, la define así:

"Lectura libre voluntaria" significa leer porque quieres. Para los niños y niñas en edad escolar, la lectura libre y voluntaria representa no tener que hacer reseñas de libros ni preguntas al final del capítulo, y no tener que mirar cada palabra en el diccionario. La lectura libre y voluntaria significa dejar un libro que no te gusta y escoger otro a cambio.

(Pág. x.)

El acceso a libros adecuados para la lectura libre y voluntaria en la escuela y fuera de ella es vital, dado que es más probable que los niños y niñas que desarrollen el hábito lector alcancen niveles más aceptables de alfabetismo que quienes no lo desarrollen. Como señala KRASHEN, una fracción del dinero gastado en tests y tecnología permitirían el acceso a materiales motivadores de lectura para todos los niños (pág. 76). Resulta paradójico, como concluye KRASHEN, que "aunque pueda no ser cierto que todo lo que es bueno para ti

sea agradable, la forma más eficaz de construir el alfabetismo es la más placentera" (págs. 151-152).

Otro estudio estadounidense reciente, Reading Matters: What Research Reveals About Reading, Libraries and Community 36, presenta evidencias convincentes de investigación acerca de que el placer de la experiencia lectora es, en sí mismo, un factor motivador vital para los lectores y que "los lectores que acaban siendo muy competentes son quienes disfrutan leyendo y quienes lo hacen porque quieren, como una actividad voluntaria en su tiempo de ocio" (ROSS y cols., 2006, págs. 4, 45). Surge como un factor importante la lectura que los niños realizan durante su tiempo libre: "La investigación muestra también que la cantidad de lectura practicada fuera de la escuela está relacionada sistemáticamente con mejoras del rendimiento lector" (pág. 46). Quizá sea porque la lectura por placer es agradable, en vez de ser un trabajo difícil o duro, que cuesta aceptar como ingrediente esencial del desarrollo lector, en vez de ser simplemente el glaseado del pastel o, quizá, el adorno final.

La investigación realizada, en los Estados Unidos de nuevo a finales de la década de 1990, sobre las características claves de la práctica en el aula relacionada con la motivación para leer, presenta algunos factores recurrentes. Por ejemplo, Linda GAMBRELL, que investiga desde hace tiempo en este campo, señala los siguientes:

• un maestro que sea un modelo de lectura;

• acceso a un entorno de clase rico en libros;

• ser capaz de escoger libros personalmente;

• estar acostumbrado a los libros;

• interacciones sociales con otros sobre libros;

• incentivos que reflejen el valor de la lectura.

GAMBRELL, 1996, pág. 20.)

Julianne TURNER presenta una lista semejante de características de las actividades alfabetizadoras que fomentan la motivación:

• contextos significativos específicos; actividades holísticas;

• autonomía: actividades motivadoras que promueven la elección y el control del lector;

• colaboración social: enseñanza y aprendizaje de los compañeros;

• enfatizar la metacognición;

• establecer expectativas elevadas;

• tareas abiertas.

(TURNER, 1997, pág. 183.)

John GUTHRIE y otros, en su resumen de contextos de clase que refuerzan el compromiso alfabetizador, señalan también la importancia de actividades que sean:

• autodirigidas, destacando la autonomía del estudiante en la elección de tema, libros, compañeros;

• metacognitivas, que contengan enseñanzas explícitas de estrategias de lectura, solución de problemas, composición;

• colaborativas, que impliquen la construcción social del significado.

(GUTHRIE y cols., 1996, pág. 323.)

Los elementos de una práctica de clase satisfactoria, que aparecen una y otra vez

en estos y otros hallazgos de investigación, son la necesidad de actividades que sean abiertas y auténticas, que tengan lugar en un entorno de lectura en el que haya un acceso fácil a gran cantidad de textos adecuados y a un maestro de lectura entusiasta, que promueva la elección del alumno, el aprendizaje colaborativo y un enfoque en el que los alumnos sean conscientes de lo que hacen y de cómo y por qué lo hacen. Más recientemente, Reading for Change: Results from PISA 2000, recomienda estos mismos enfoques para promover actitudes positivas hacia la lectura, pero añade otro factor más. Además de "textos interesantes, autonomía y colaboración (con los compañeros)", el informe añade la "interacción con el mundo real" (OECD, 2002), la importancia de establecer vínculos entre la lectura dentro y fuera de clase, demostrando que los lectores que están en el mundo allende la escuela también leen por placer, además de con otros muchos fines en la vida cotidiana. Veremos muchos de estos factores clave en los estudios monográficos de escuelas que comentamos en los capítulos siguientes.

Sugerencia Imagine que está intentando convencer a un público escéptico del v

1 Programme for International Student Assessment: “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos” de la OCDE, según la traducción del título del programa que presenta la propia OCDE. (N. del T.)

2 Progress in International Reading Literacy Study: “Estudio del progreso del alfabetismo lector internacional”. (N. del T.)

3 “La lectura conecta” y “Año Nacional de la Lectura”, respectivamente. (N. del T.)

4 Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority: “Departamento de Educación y Empleo/Administración de Titulaciones y Currículo”. (N. del T.)

5 En inglés “recreational reading”, en el ámbito español, la expresión que probablemente denote mejor el tipo de actividad mencionado es esta misma: “lectura recreativa”. (N. del T.)

6 Mills & Boon es una editorial de novelas románticas que fue independiente hasta 1971, año en el que la adquirió Harlequin Enterprises, que mantiene el sello y la orientación de la editorial original. (N. del T.)

7 “Perdidos en un libro: La Psicología de la lectura por placer”. (N. del T.)

8 “Lectura para el cambio. Actuación e interés por países: Resultados de PISA 2000”. (N. del T.)

9 “Estrategia Nacional para el Alfabetismo”. (N. del T.).

10 “El alfabetismo no basta: Ensayos sobre la importancia de la lectura”. (N. del T.)

11 En la actualidad: The Prince’s Foundation for Children & the Arts: “La Fundación del Príncipe para los Niños y las Artes”, organización sin ánimo de lucro de carácter educativo cuya misión consiste en contribuir a la experiencia artística de los niños. (N. del T.)

12 El diccionario Merriam & Webster define aliteracy como “la cualidad o estado de ser capaz de leer pero sin interés por hacerlo”. Habría que traducirlo como “desinterés por la lectura”. (N. del T.)

13 “Encuesta sobre actitudes lectoras de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa”. (N. del T.)

14 “Hábitos y preferencias lectoras de niños y jóvenes”, de la Fundación Nacional para la Alfabetización. (N. del T.)

15 “Opciones de lectura de los niños”. (N. del T.)

16 “Excelencia y diversión: Una estrategia para las escuelas de Educación Primaria”. (N. del T.)

17 Department for Education and Skills: “Departamento de Educación y Destrezas”, nueva denominación del antiguo Departamento de Educación y Empleo. (N. del T.)

18 Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills: “Oficina de Estándares, Servicios Infantiles y Destrezas”, organismo no ministerial responsable de la inspección escolar en Inglaterra. Irlanda del Norte, Escocia y Gales cuentan con servicios similares, pero independientes. (N. del T.)

19 “Leer con una finalidad y por placer”. (N. del T.)

20 “Inglés 2000-2005: Revisión de las pruebas de la inspección”. Téngase en cuenta que la disciplina “Inglés” es la equivalente a nuestra “Lengua castellana”. (N. del T.)

21 En los sistemas educativos inglés y galés, los cursos anuales se agrupan en ciclos que se denominan Key Stages o “etapas claves”. (N. del T.)

22 “Enseñar a leer a los niños”. (N. del T.)

23 “Estrategia nacional para Primaria”. (N. del T.)

24 El original inglés cita la página web: www.literacytrust.org.uk/campaign/Celebrating_Reading_ Connects, que no existe en la actualidad (20 de octubre de 2010) y ha sido sustituida por la que se cita en la traducción. La revista Celebrating Reading Connects no es una publicación periódica: solo se publicó el ejemplar del año 2005. (N. del T.)

25 El original inglés cita la página web: www.literacytrust.org.uk/readingconnects, que no existe en la actualidad (20 de octubre de 2010) y ha sido sustituida por la que se cita en la traducción. (N. del T.)

26 “Administración de Titulaciones y Currículo del Reino Unido”. (N. del T.)

27 “Para hacer avanzar el Inglés: Las cuatro Cs”. (N. del T.)

28 “Elevar los niveles en lectura: Alcanzar los objetivos de los niños”. (N. del T.)

29 “Plan de Alfabetismo y Matemáticas para Primaria”. (N. del T.)

30 “Interesarse por los textos y responder a ellos”. (N. del T.)

31 La página web citada ya no existe, dado que la denominación del departamento ministerial cambió, adoptándose la de Department for Children, Schools and Families. Con el ascenso del nuevo Gobierno del Reino Unido, el departamento en cuestión ha asumido una nueva denominación: Department for

Education (“Departamento de Educación). A día de hoy (20 de octubre de 2010) la página web que alberga los contenidos correspondientes al “Plan de Primaria” es esta: nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/primary/primaryframework, aunque, en la cabecera de la misma, aparece una nota que dice: “El 11 de mayo, asumió el poder el nuevo Gobierno del Reino Unido. En consecuencia, es posible que el contenido de este sitio no refleje la política actual del Gobierno. Todas las orientaciones y la legislación publicada en este sitio siguen reflejando la postura legal vigente, a menos que se indique lo contrario. Para acceder al nuevo Departamento de Educación, puede consultarse en: http://www.education.gov.uk. (N. del T.)

32 “Todos los padres importan”. (N. del T.)

33 A día de hoy (20 de octubre de 2010), la página web citada no contiene ninguna lista de autores recomendados. (N. del T.)

34 “Círculos literarios, género y lectura por placer”. (N. del T.)

35 “Lectura prolongada en silencio”. (N. del T.)

36 “La lectura importa: Lo que revela la investigación sobre la lectura, las bibliotecas y la comunidad”. (N. del T.)

Capítulo 2

La transformación de la escuela en un “centro de lectura por placer“

Resumen El Capítulo 2 examina lo que implica convertirse en un “centro d

No hay una única manera de desarrollar la cultura de la lectura en un centro escolar. Sin embargo, lo que se necesita en las escuelas, antes de empezar, es el acuerdo de todo el profesorado y de la comunidad escolar en general acerca de que la lectura, y en concreto la lectura por placer, es una prioridad para el desarrollo. Unas veces, esto puede reconocerse formalmente mediante su inclusión en el “plan de mejora de la escuela” o en el “plan de acción alfabetizadora” y, en otros casos, el acuerdo puede formar parte de una iniciativa más informal. El factor clave es que no sea solo el director y el equipo de dirección quienes respalden la iniciativa, que es vital, sino que todo el profesorado se implique en dialogar sobre su desarrollo y en la planificación del mismo. Esto significa que, por sistema, en las reuniones de profesores y en las jornadas de formación, hay que dedicar tiempo para estudiar cómo transformar la escuela en un “centro de lectura por placer”. Por su misma naturaleza, con independencia de la forma que se adopte para empezar, la promoción de la lectura por placer en primaria requiere que todo el mundo se implique en ella: no funciona simplemente como una directriz emanada de la dirección. Tampoco puede esperarse que se produzca una transformación instantánea: el profesorado necesita tiempo para cambiar la cultura escolar y no considerarlo como una imposición.

Algunos de los hallazgos de la investigación mencionados en el capítulo anterior pueden proporcionar argumentos de peso para conseguir que todo el mundo se comprometa. Los modelos de buenas prácticas también pueden ser persuasivos. Dentro de la escuela, esos modelos pueden proporcionarlos los coordinadores y coordinadoras de área y determinados visitantes, como los asesores y maestros responsables de la alfabetización de la administración educativa local y, fuera de ella, pueden hallarse visitando centros de excelencia en otras escuelas. Un coordinador de área al que entrevisté decía: “Se trata de llevar gente a la escuela, de enviar a los maestros afuera y de darles tiempo para que ellos mismos saquen en limpio el mensaje, en vez de decirles lo que deben hacer. Hay que asimilar lentamente las normas y procedimientos que crean la cultura que quieres cambiar”. En una escuela, por ejemplo, con objeto de ayudar a elevar poco a poco el perfil y la conciencia de la literatura infantil entre el profesorado, invitaron a los maestros a que llevaran un libro infantil a cada reunión para comentarlo con l os compañeros. Algunas escuelas y administraciones educativas locales también cuentan con grupos de lectura fuera del horario lectivo que se reúnen cada mes para ofrecer a los maestros la oportunidad de leer

por placer literatura infantil y de comentar sus reacciones a los que leen.

Lecciones de los niños Al ser los colaboradores más importantes en la emp

• Me gusta leer porque me pierdo en mi propio mundo. • Leer es divertido.

Las imágenes que dibujaron los niños, acompañando sus comentarios, tant

Por favor, escribe o dibuja en este recuadro alguna otra cosa que te gustaría

Figura 2.1. Los dibujos de los niños sobre la lectura revelan la importancia de la imagen personal.

Por favor, escribe o dibuja en este recuadro alguna otra cosa que te gustaría

Figura 2.2. Los dibujos de los niños sobre la lectura revelan la importancia de la imagen personal.

No obstante, en la mayoría de las escuelas, el punto de partida suele ser un ejercicio de evaluación para descubrir en qué situación están con respecto a la promoción de la lectura. La red Reading Connects, por ejemplo, recomienda empezar en toda la escuela con una auditoría de la lectura, ideada por la red y que está a disposición de todos en su página web (www.literacytrust.org.uk/schools_network/ evaluation_tools). Esta evaluación debe servir para descubrir cuáles son los puntos de vista de los niños sobre la cuestión, así como los de los maestros y de los padres, mediante conversaciones o cuestionarios escritos.

La auditoría inicial debe incluir también la investigación del ambiente general de lectura del centro, los recursos de lectura en las aulas y en la biblioteca de la escuela, las normas y las prácticas en Lengua y, en general, en el currículum, así como en las actividades extracurriculares y en ámbitos externos que promuevan la lectura por placer. Cuando el centro haya descubierto en qué situación está, puede empezar el proceso de decidir cómo avanzar hacia donde se quiera llegar y cómo supervisar los progresos, como en el caso de la escuela que se menciona a continuación.

Como reconoce el “plan de acción” de la Tabla 2.1, hay cuatro grupos de colaboradores que tienen que estar comprometidos en la mejora de cualquier aspecto de una escuela.

• el profesorado;

• el alumnado;

• los padres y madres;

• la comunidad local.

En el resto del capítulo, me gustaría examinar cómo pueden participar todos estos colaboradores en la creación de una “escuela en la que se lea por placer”.

Estudio de caso de una escuela El “Plan de acción de lectura por placer que

Tabla 2.1. Plan de acción de lectura por placer. Objetivo: Promover la lectura por placer en toda la escuela

Objetivo	Acción necesaria	Escala temporal	Recursos	Criterios de éxito	Alcanzado (fecha)
Dar oportunidades para que los niños lean por placer.	Clubes de lectura a mediodía. Cajas de libros para que los niños los compartan en un patio de recreo tranquilo. Lectura por parejas con otra clase. Los niños llevan a casa libros de la biblioteca.	Desde el otoño, 2º trimestre.	Tiempo de los maestros para ocuparse de los clubes. Cajas de libros. Lectura por parejas incluida en horario.	Los niños de toda la escuela participan en las actividades de lectura que se ofrecen.	
Hacer que los padres conozcan los clubes de lectura y los sitios web. Para aumentar la seguridad y la destreza de los padres cuando lean con sus hijos.	Folleto "Ayuda a leer a tu hijo" para el primer ciclo de primaria (distribuido en la Velada de los padres). Distribución de la octavilla: "Libro de confianza". Club de lectura. Los padres ayudan a escuchar a los lectores, uno a uno, en la escuela.	En noviembre de 2005	Copia de folletos. Copia de octavillas "Libro de confianza". Tiempo de los maestros en el club de lectura. Tiempo de los padres.	Se distribuyen los folletos y la información del club, y aumentan el interés, el conocimiento y la confianza de los padres.	
Dar oportunidad a los niños de expresarse a través de la representación dramática, relacionada con la lectura.	Club dramático de mediodía para 2º	Desde el otoño, 1er trimestre	Club de mediodía.	Los niños desarrollan su seguridad al hablar y utilizar textos en apoyo de la acción dramática.	
Animar a leer a los chicos reacios	Iniciar el proyecto de lectura. Invitar a la escuela a autores varones. Amplio conjunto de textos adecuados. Uso de filmes y obras dramáticas en las clases de Alfabetización (inicialmente en 2º).	Trimestre de primavera.	Coste de libros nuevos. Coste de clips fílmicos. Tiempo y coste de los autores visitantes. (Indagar el presupuesto).	Los chicos leen por placer en toda la escuela.	
Desarrollar habilidades para la biblioteca.	Los auxiliares docentes llevan a las niñas y los niños a la biblioteca escolar durante el tiempo de planificación, preparación y evaluación para enseñarles destrezas para la biblioteca.	Durante todo el curso.	Biblioteca.	Los niños adquieren destrezas básicas para la biblioteca, de manera que puedan visitar confiadamente una biblioteca pública y buscar un libro.	
Establecer relaciones con la comunidad local.	Hacer que visiten la escuela algunos bibliotecarios de la biblioteca pública. Iniciar el proyecto de lectura. Visitas de autores locales. Un personaje destacado visita la escuela para comentar su experiencia lectora en su infancia. Los padres escuchan a sus hijos mientras leen. Excursiones locales.	Durante todo el curso.	Tiempo de los bibliotecarios, los autores y las personalidades locales. Coste de implicar a la comunidad local. Tiempo de los padres.	Hay, al menos, tres acontecimientos durante el curso en los que las personas de la localidad van a la escuela a ayudar a motivar a los niños para que lean.	
Organizar un evento de toda la escuela, de una semana, para promover la lectura.	Semana del Libro.	Trimestre de primavera.	Coste de los autores visitantes y de las personalidades locales. Tiempo para organizar y preparar el evento.	Una semana del libro de éxito que genera entusiasmo e interés por la lectura.	

Agradezco a Wendy Long su autorización para reproducir este Plan de acción.

El ambiente de lectura

“Hay montones de pequeñas cosas, no una sola cosa grande”. Este era el análisis de una coordinadora de área del modo de fomentar la lectura por placer en su escuela. Entre los “montones de pequeñas cosas” había muchas lecturas en voz alta y “muchísimas tertulias sobre libros”: conversaciones sobre los libros que estaban leyendo ella misma y los alumnos; dejar que otros niños oyeran estas conversaciones; recomendaciones de libros de unos alumnos a otros y comentarlos con la clase; cesiones, comentarios e intercambios de libros. Como decía otro coordinador de área al que entrevisté, “se trata de hacer que los niños lean y disfruten plenamente con la lectura y dialogar con ellos después sobre esos libros con los que tan bien lo pasan”, en especial sobre los traídos de casa, actividad que se promueve desde el primer momento.

Esto resulta particularmente importante porque algunos alumnos y alumnas de primaria, sobre todo los mayores, no tendrán la oportunidad o el deseo de hablar de libros en sus casas. En investigaciones realizadas por mí, estudié a más de trescientos padres o madres de alumnos de veintidós escuelas diferentes cuyas actitudes acerca de la lectura había investigado previamente, y descubrí que un tercio de los niños no comentaban sus lecturas en casa, y el porcentaje era aún mayor en el caso de los varones. En el caso de los niños de esta edad, mi investigación indica que hablar de libros en casa se asociaba más con el entretenimiento de la lectura de ficción que con lo que leyeran los padres: a dos tercios de los niños que casi nunca hablaban de libros en su casa no les gustaba la ficción, mientras que a más del 96% de quienes comentaban a diario sus lecturas en casa disfrutaba con los relatos.

El interés personal y el entusiasmo del maestro manifestados en muchos pequeños detalles de cada jornada escolar es, sin duda, un factor clave para crear un entorno lector que promueve el entretenimiento en la escuela primaria. Los niños tienen que ver en su maestro o maestra un modelo de rol de lector o lectora entusiasta. Uno de los maestros antes citados insistía en que: “¡tú mismo tienes que disfrutar leyendo y demostrarlo! Tengo que disfrutar y, si disfruto, puedo ver que los niños también disfrutan”. Lo peor para promover el placer de la lectura es el maestro que dice: “yo no soy un gran lector, pero...” Por fortuna, la mayoría

de los maestros leen por placer fuera de la escuela; una investigación descubrió recientemente que los maestros constituían el grupo que con mayor probabilidad lee para relajarse: lo hacía el 71%, frente al 56% de los adultos de la población general que leen libros por placer (LEGG, 2006, pág. 12).

También es importante evitar dar un mensaje negativo acerca de la lectura en el contexto del "currículum oculto" de la escuela. El empleo de la lectura como castigo, por ejemplo, haciendo que los alumnos tengan que quedarse en clase durante el recreo a leer un libro, no hará, evidentemente, que la lectura sea una opción atractiva para ellos. En un plano más sutil, el uso de la lectura como una actividad "de bloqueo" en momentos de transición durante la jornada, devalúa los libros: no hay nada mejor para arruinar el hábito de la lectura que obligar a los niños a sacar un libro y mirarlo durante unos minutos, mientras haya un ruido o un movimiento que haga imposible sumirse en el texto.

Además del invisible espíritu propio de la escuela, el ambiente de lectura también incluye, evidentemente, el muy visible entorno físico. En las escuelas en las que se lee por placer, la lectura se celebra públicamente siempre y cuando es posible. Los maestros tienen sus propios libros infantiles preferidos expuestos en sus aulas y los libros que estén leyendo están sobre sus mesas. La cubierta del libro que esté leyendo cada clase está expuesta en la puerta del aula. Las exhibiciones de libros y las relacionadas con la lectura no se circunscriben a las aulas, aunque allí haya montones de ellas, sino que pueden encontrarse en lugares destacados de los edificios y patios del centro: en el vestíbulo, en los pasillos y en la entrada del mismo, así como en el exterior, en los tablones de anuncios de los patios de la escuela, mostrando, quizá, el "poema de la semana", o pintadas en las paredes del patio de recreo. Las exhibiciones presentan la lectura en todas sus formas, desde la impresa a la electrónica, y libros de todas las culturas; recogen trabajos tanto de los niños como de los maestros; se dirigen tanto a los padres como a los niños. La lectura también puede figurar en el logotipo de la escuela diseñado por los niños y presente en toda la escuela. Los libros, los periódicos, las revistas y los cómics están expuestos de forma destacada en las aulas de toda la escuela, así como en la biblioteca escolar. Incluso el patio de recreo tiene una zona de lectura y un jardín de relatos en los que los niños pueden coger un cajón de materiales de lectura en los tiempos de descanso. El ciberespacio de la escuela es también un rico entorno de lectura. La página web de la escuela presenta las recomendaciones de libros infantiles, celebra a los autores del mes y contiene noticias relativas a libros; hay en ella enlaces a páginas web de libros infantiles y mantiene correspondencia por correo

electrónico con otras escuelas sobre lectura y escritura. La grabación de la “llamada en espera” del teléfono de la escuela ofrece poemas y extractos de libros leídos por los alumnos y alumnas.

Además de esta cantidad de “pequeñas cosas”, hay muchas “grandes cosas” que pueden hacer las escuelas de primaria para estimular el interés por la lectura. Algunas de las grandes cosas antes mencionadas son ideas nuevas, pero otras no lo son en absoluto.

-

Sugerencia Realice una auditoría del ambiente de lectura de una escuela o a

-

Lectura independiente

La reserva de un tiempo de la jornada escolar dedicado a la lectura independiente, silenciosa o tranquila en toda la escuela, solía ser práctica corriente en las escuelas de primaria hasta la década de 1990 y, por supuesto, así ha seguido en algunos centros. A menudo, se aludía a este tiempo con acrónimos como: ERIC (Everyone Reading in Class), DEAR (Drop Everything and Read) o USSR (Uninterrupted Sustained Silent Reading), abreviándose siempre en las escuelas estadounidenses como SSR, ¡quizá por razones políticas!2 No obstante, como señala Judith ELKIN: "Las iniciativas como USSR y ERIC, que aspiran a promover y estimular la lectura dando la oportunidad de leer durante la jornada escolar, han sido con frecuencia víctimas de los efectos devoradores de tiempo de la NLS3" (ELKIN y cols., 2003, pág. 76).

Este tiempo surte los mejores efectos cuando se considera como un elemento positivo del currículum de lectura y no, como mencionamos antes, una estrategia de "bloqueo", mientras el maestro se dedica a hacer cosas como pasar lista u otras tareas administrativas. Sus efectos son mejores cuando los niños pueden escoger con libertad qué leer, incluyendo obras de divulgación, cómics o revistas, cuando leen de verdad por placer y no existe una obligación automática de escribir sobre lo leído. Esto no significa que no haya que desarrollar las opciones personales de lectura ni que, en sus interacciones con el maestro, los lectores no tengan que enfrentarse a retos diversos (MILLARD, 1997, pág. 171). Ese puede ser un buen momento para ejemplificar ante los niños la elección de libros, comentando las pistas que dan las cubiertas, las notas publicitarias, la información sobre el autor, el título y el género. Los lectores de menor capacidad, con poca experiencia y reacios necesitarán más orientación a la hora de escoger los libros. A veces, los niños se limitan a buscar el libro más grande o el que tiene una portada más impresionante. Un maestro al que entrevisté mencionó el caso de un lector poco hábil que cogió un diccionario para la lectura "libre" porque era el libro más gordo que había.

Estudio de caso de una escuela En esta clase, la “lectura tranquila” tiene lug

La lectura independiente rinde sus mejores frutos cuando el maestro o la maestra también leen por placer, en la medida de lo posible. Este ejemplo de la lectura del adulto puede ser muy eficaz, como comentaba un maestro: “De repente, te miran y estás leyendo, estás concentrado y no hablan y se limitan a seguir leyendo”. La lectura independiente rinde los mejores frutos cuando todo el mundo en la escuela lee durante este tiempo, incluyendo al personal no docente, aunque, en las atareadas escuelas de primaria de nuestros días, es difícil conseguirlo. Si el tiempo apremia realmente, la lectura independiente por placer puede utilizarse como actividad inicial de diez minutos antes de las clases de lectoescritura, en la que el maestro también lea por placer.

Stephen KRASHEN, en The Power of Reading: Insights from the Research, confirma que la evidencia de la investigación es clara: “los niños leen más cuando ven hacerlo a otras personas”, como cuando el maestro lee durante la lectura silenciosa, y que este tipo de estímulo directo de la lectura resulta más eficaz cuando el material de lectura es adecuado, seleccionado por los lectores e interesante. La elección del alumno o alumna es particularmente importante (KRASHEN, 2004, pág. 85). La encuesta internacional PIRLS dirigida a niños y niñas de 10 años descubrió pruebas de una relación clara entre la lectura independiente y el rendimiento lector: “En Inglaterra, como en la mayoría de los países, había una relación positiva entre la frecuencia de las oportunidades para leer de forma independiente (definida como la situación en la que los alumnos y alumnas leen en silencio, por su cuenta, los libros escogidos por ellos) y el rendimiento lector” (TWIST y cols., 2003, pág. 65).

Estudio de caso de una escuela Esta maestra de 2o tiene un tiempo de “lectu

Algunos maestros que utilizan con regularidad la lectura independiente hablan de la necesidad de variar el formato para centrar más la atención e imprimir más rigor a las sesiones. Esto puede suponer, por ejemplo, la ampliación de la lectura independiente para incluir el trabajo del maestro con alumnos o alumnas concretos o pequeños grupos de ellos, rotar los cajones de libros correspondientes a géneros específicos para que todos los niños tengan acceso a ellos, hacer lectura por parejas, dar acceso a todos los alumnos a audiolibros y a libros electrónicos y celebrar al final una sesión plenaria para comentar la lectura realizada (BARRS y PIDGEON, 1993, págs. 122-123). Otros maestros que trabajan siguiendo las normas del NLS Framework dicen que combinan la lectura independiente con oír leer en voz alta a los niños y con la lectura guiada, cuando los alumnos leen en grupos según su capacidad, o realizan estas diferentes actividades de lectura distribuyéndolas durante la semana o entre semanas.

Lecciones de los niños Una queja recurrente que aparecía, tanto en los dato

• Cuando leo en voz alta, tengo la sensación de que no lo hago muy bien pe

Leer en voz alta

Una de la características más clásicas del currículum de la escuela primaria debe de ser la del maestro o la maestra que lee en voz alta un libro a sus alumnos y alumnas, pero, al igual que la lectura independiente, en muchas escuelas ha sucumbido a las presiones del tiempo. Desde luego, para los niños y niñas de la segunda etapa clave (KS2: de 7 a 11 años), las exigencias de la NLS y del National Curriculum impusieron que dejara de ser un episodio regular para muchos o que fuera reemplazada por la "lectura compartida" que tenía lugar en la "hora de la lectoescritura"4. "El relato estuvo ausente de la KS2 durante muchos años", comentaba uno de los coordinadores de la asignatura de Lengua, cuya escuela fue una de las que mantuvo la lectura diaria de relatos en todo el centro como "una oportunidad para pasarlo bien y disfrutar, y de presentar diversos géneros y a distintos autores". Incluso para los niños más pequeños, el tiempo de narración, fijado tradicionalmente al final de la jornada, no era de ninguna manera sacrosanto. Sin embargo, para las escuelas que quieran promover la lectura por placer, ésta es una "gran cosa", una parte vital del enfoque de toda la escuela.

Estudio de caso de una escuela En una escuela, el tiempo de narración tiene

En otra escuela, el tiempo de narración solía fijarse al final de la jornada, pero a menudo no se hacía a causa de las presiones de tiempo. Ahora se ha trasladado a una hora anterior, de manera que el tiempo de narración, de entre 15 y 20 minutos, se sitúa a continuación de la lectura independiente diaria. Se hace especial hincapié en pasarlo bien y en dejar que la fuerza del relato o de otro texto llegue sin interrupción a los niños. Otro maestro de escuela infantil dice: "Los niños tienen un relato diario. Siempre nos aseguramos de no desvelar la historia mientras estamos leyéndola en el primer tiempo, de manera que los niños se hagan con el sentido de la narración". Los alumnos pueden escoger el relato del día del "estante de lectura por placer" del aula. Todos los maestros han sentido ese estremecimiento cuando el hechizo de la lectura y de la narración de relatos infunde su magia incluso en los oyentes más recalcitrantes.

Es particularmente importante que los niños mayorcitos de primaria tengan la experiencia de los libros leídos en voz alta en la escuela, sean de ficción, de poesía o de divulgación. Mi investigación con los padres de los alumnos de 6o descubrió que, a esta edad, casi la mitad de los niños ya no escuchan libros leídos en voz alta ni se oyen leerlos a sí mismos en casa. Desde no hace mucho tiempo, en algunas escuelas, un objetivo popular de lectura es "5 al día": animar a los niños a ser lectores "sanos", con cinco momentos de lectura al día, bien como oyentes, bien como lectores. La mayoría de estas cinco "porciones" de lectura pueden corresponder a libros que se lean en voz alta en la escuela a muchos niños. Hay, desde luego, escuelas que consiguen obtener esta saludable dieta de lectura mediante las clases de lectoescritura, la lectura en grupo, las novelas en clase y los tiempos de narración, así como de lectura independiente. En estas escuelas, esta fórmula les da también la oportunidad de demostrar a los niños que no está nada mal seguir dos o tres libros a la vez. No obstante, una escuela infantil que mantenía este régimen informó de que la inspección escolar, la Ofsted, la había criticado por dedicar demasiado tiempo a la lectura en voz alta a los niños: ¡extraña acusación!

Para el maestro o la maestra que utiliza la lectura independiente y la lectura en voz alta para fomentar la lectura por placer de los niños, el reto consiste en cómo insertar estas prácticas en el currículum, de manera que no sean unas actividades independientes, añadidas y, por tanto, susceptibles de eliminación para dejar sitio a un currículum en expansión. Como señalan IVEY y BROADDUS (2001, pág. 367), "hace falta investigar más para examinar el lugar y la finalidad de la

lectura independiente, las lecturas en voz alta de los maestros y sus conexiones con los objetivos de enseñanza y curriculares". Sin embargo, los maestros y maestras de las escuelas en las que siguen prosperando estas prácticas han conseguido vincular satisfactoriamente el tiempo de narración con los contenidos curriculares; por ejemplo, la lectura en voz alta de Goodnight Mister Tom, de Michelle MAGORIAN, para acompañar un tema de Historia sobre la II Guerra Mundial, o The Suitcase Kid, de Jacqueline WILSON, para relacionarla con la enseñanza de PHSE5. Después, se ponen a disposición de los niños títulos relacionados sobre el mismo tema o del mismo autor para que escojan alguno de ellos para el tiempo de lectura independiente. El derecho de los niños a escoger lo que lean en este tiempo sigue siendo importantísimo, aunque le corresponde al maestro o maestra escoger un texto para leer en voz alta que, por su valor, merezca la pena oír, con independencia de su conexión con las áreas curriculares de conocimientos.

Asambleas de lectura

Las asambleas especiales dedicadas a actividades relacionadas con la lectura elevan el perfil de la lectura en la escuela y confieren estatus a los lectores; tal es la fuerza de los eventos de toda la escuela dirigidos por personas que ocupan puestos importantes en la misma. En las asambleas de lectura pueden intervenir oradores de la comunidad local, o forasteros, ajenos a la escuela que tengan algún relato que contar acerca del papel que la lectura desempeña en sus vidas. Del mismo modo, los maestros y maestras pueden presentar, por turno, las asambleas de lectura. En una escuela, dos maestros leyeron extractos cortos de suspense de libros de su elección y comentaron por qué habían elegido sus libros, qué hacía que esos les resultaran especiales o hablaran de los autores. Acabaron diciendo a los niños dónde podían encontrar esos libros en la escuela, en la biblioteca local o en una librería.

También los niños pueden realizar presentaciones regularmente en las asambleas de lectura. En una asamblea, unos alumnos de 6o presentaron una investigación sobre todos los materiales leídos en la escuela durante una semana, no solo libros, sino también cómics y páginas de Internet. En el contexto de su trabajo de TIC, los niños presentaron sus resultados en diagramas de barras e informaron de sus hallazgos con una presentación de PowerPoint. Los resultados de su investigación influyeron en las peticiones de libros de la escuela. En asambleas más reducidas, de curso o nivel, los alumnos y alumnas también hacían presentaciones, preparadas individualmente, sobre las razones por las que disfrutaban con la lectura y lo que les gustaba leer.

Clubes del libro

Igual que, en los últimos años, han proliferado los grupos adultos de lectura (y muchos maestros y profesores han creado los suyos), los clubes escolares del libro han ido adquiriendo un papel cada vez más destacado y popular en la vida extracurricular de las escuelas de primaria. Suelen funcionar durante el mediodía, pero, a veces, también al acabar el horario lectivo. Siguen diferentes modelos. Por ejemplo, una escuela cuenta con un "Club escolar de narración" en el que el director lee en voz alta un relato de 15 minutos a todos los niños y niñas de 3o y 4o que quieran asistir. Los mismos alumnos solicitan los libros que les gustaría escuchar. En otras escuelas, los clubes se ajustan más al modelo de los grupos adultos de libros: todos los niños leen el mismo libro o parte de un libro cada semana y lo comentan, hablan de las partes que más les gustan y leen algo más. Otros clubes destacan semanalmente distintos libros de ciertos autores. A veces, el club del libro está constituido por niños y niñas que comentan sus recomendaciones de libros en el grupo, basándose en lo que hayan leído durante la semana, y toman parte en actividades como hacer marcadores de libros y ex libris. Los clubes del libro también pueden basarse en intereses particulares de grupos de alumnos, como las colecciones de literatura fantástica o libros de cómics, y pueden estar relacionados con la música y el cine, como el club "Book of the Film" 6.

Estudio de caso de una escuela Este club del libro que funciona en horario ı

El reto que tiene que afrontar cualquier club escolar del libro es conseguir un número suficiente de socios. Algunos centros abordan la cuestión creando "clubes del libro de chicos", en donde seleccionan los libros que quieren, deciden cómo quieren hablar de ellos y cuándo y dónde desean reunirse. Por supuesto, con las mismas directrices, pueden crearse "clubes del libro de chicas". Una escuela facilita al club de lectura de chicos su propia sala, en la que pueden guardar libros, cómics y revistas y colgar pósters y hacer exposiciones. También se invita a los padres y a los abuelos a hablar sobre sus lecturas favoritas de la infancia y la adolescencia o, simplemente, a leer junto a sus hijos y nietos. Un libro como The Dangerous Book for Boys, de Hal y Conn IGGULDEN (2006)7, por ejemplo, constituye un interesante texto de divulgación para que estas distintas generaciones de lectores lean y hablen de ello juntos. Tampoco hay escasez de materiales de ficción: en los últimos años, los editores han mostrado gran interés por publicar y, a veces, reeditar libros de estilo deliberadamente "retro" para chicos y adultos, por regla general relatos tradicionales de aventuras. Otras escuelas tienen una "sala escolar de lectura", aparte de la biblioteca, que pueden utilizar los padres y los hijos para leer fuera de las horas de clase.

Los clubes de desayuno están extendiéndose cada vez más a medida que se solicite a las escuelas de primaria que amplíen las horas de apertura. Se dice a menudo que la principal experiencia de lectura de algunos niños consiste en leer la parte de atrás de un paquete de cereales, y algunas escuelas han aprovechado esa inclinación a echar un vistazo a la letra impresa durante el desayuno para dar ocasión a la lectura en los clubes de desayuno, poniendo a disposición de los niños periódicos, revistas, cómics y libros en este rato. Una escuela invita a los padres a que vayan a leer los periódicos de la mañana con sus hijos, con resultados positivos para la motivación de los chicos para enfrentarse a la letra impresa.

Las escuelas que no disponen de sus propios clubes del libro pueden animar a los niños a que se inscriban en los organizados por las bibliotecas locales. El proyecto Chatterbooks 8 dirigido por The Reading Agency 9, es un plan nacional dirigido a niños y niñas de entre 4 y 12 años, que anima a los alumnos y a sus familias a que lean juntos libros en las bibliotecas públicas. Los miembros de los grupos reciben listas de lectura, reseñas, diarios de lectura y juegos, y se organizan visitas de autores que pueden compartirse con otras escuelas de la

localidad. Además de animar a los niños para que sean más intrépidos en sus lecturas y de darles oportunidades de compartir con otros su entusiasmo por los libros, los grupos organizados de lectura como Chatterbooks también informan de mejoras significativas de las destrezas orales y auditivas de los niños cuando adquieren la seguridad suficiente para formular y manifestar sus propios puntos de vista acerca de la lectura (http.//www.readingagency.org.uk).

Premios literarios

Muchas escuelas procuran participar en la valoración de los premios de literatura infantil. Los maestros y maestras dicen que la participación en los premios nacionales de literatura infantil crea un "rumor" acerca de los libros, hace que la lectura cobre importancia y capta el interés innato de los niños por toda clase de competiciones, además de elevar la cantidad y la calidad de los diálogos sobre los libros.

Los premios literarios británicos más populares que pueden seguirse son las medallas Carnegie y Kate Greenaway, que otorga en junio de cada año el Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) y son juzgados por bibliotecarios infantiles. La página web del premio presenta los criterios utilizados por los jueces: "El libro que gane la Carnegie Medal debe ser un texto de una calidad literaria sobresaliente. La obra en su conjunto debe hacer disfrutar, no solo en el plano del placer superficial de una buena lectura, sino también en el más profundo de la satisfacción subconsciente fruto de la experiencia, pero real en el momento de leer, que queda después". Como muchos de los libros candidatos al premio Carnegie suelen ser novelas para adolescentes, la mayoría de las escuelas de primaria optan por seguir la Kate Greenaway Medal, que se orienta a libros infantiles ilustrados: "El libro que gane la Carnegie Medal debe ser un libro de una calidad literaria sobresaliente. La obra en su conjunto debe hacer disfrutar gracias a una experiencia visual estimulante y satisfactoria" (www.carnegiegreenaway.org.uk). Hay un enlace a una página web diferente para las escuelas que quieran registrarse para seguir los dos premios, en la que los niños pueden oír hablar de sus libros a los autores preseleccionados, leer los blogs de los jueces, poner y leer reseñas de libros, ver los gráficos de las votaciones, intervenir en el debate sobre los textos y, por supuesto, emitir sus propios votos, utilizando los mismos criterios que los jueces adultos (www.carnegiegreenaway.org.uk/shadowingsite/index.php)10. Los maestros y los bibliotecarios también tienen sus propias páginas en este sitio web, en las que pueden obtener información completa sobre el proceso de seguimiento. Naturalmente, en las escuelas pueden seguirse estos dos premios, sin inscribirse en el programa oficial, y muchos centros prefieren hacer sus propios juicios.

Estudio de caso de una escuela En este año, esta escuela de primaria ha oto

El Nestlé Children's Book Prize (antes: Smarties Children's Book Prize), establecido por la organización no gubernamental sin ánimo de lucro Booktrust, está pensado para implicar aún más a los alumnos y alumnas de primaria, dado que, al final, ellos son los jueces. Los niños y niñas menores de 11 años pueden tomar parte en la primera ronda de juicios; después, se seleccionan cincuenta clases de tres grupos de edad para ser los pequeños jueces del premio en la segunda ronda, con la posibilidad de asistir a la ceremonia de entrega del premio en diciembre. El objetivo consiste en implicar en el proceso a tantos pequeños lectores como sea posible, como señala la página web: "el hecho de participar en el premio le ayudará a presentar a su clase algunos de los mejores escritos recientes para niños. Toda la clase puede participar en la manifestación creativa de sus ideas y comentar sus libros favoritos" (www.booktrustchildrensbooks.org.uk/Home).

El Red House Children's Book Award está organizado por la Federation of Children's Book Groups 11 (www.fcbg.org.uk), una organización sin ánimo de lucro que coordina la gran cantidad de grupos del libro infantil organizados por padres, maestros y profesores, bibliotecarios y otros por todo el Reino Unido. Este premio se promueve como el único galardon literario importante del Reino Unido decidido únicamente por lectores infantiles, dado que los niños de la Federation of Children's Book Groups escogen la lista de diez libros preseleccionados antes de que sean votados por todos los niños que deseen participar, a través de la escuela, desde casa, desde un club del libro o desde una biblioteca. Los niños pueden votar por un ganador máximo, así como por los ganadores de tres categorías: libros para niños pequeños, libros para pequeños lectores y libros para lectores mayores (véase: www.redhousechildrensbookaward.co.uk).

Las escuelas también pueden participar en muchos premios regionales organizados por las administraciones educativas locales. Además, nada impide que una escuela cree sus propios galardones literarios infantiles, siguiendo las directrices de estos premios nacionales importantes, y muchas lo hacen. Las ventajas de ello son obvias: el profesorado, los padres y/o los niños pueden elegir los libros preseleccionados, organizar el proceso de votación, diseñar una medalla o trofeo adecuado y montar su propia ceremonia de entrega de premios, con personas invitadas.

Jornadas del libro, semanas del libro y festivales del libro

La Children's Book Week 12, en las escuelas de primaria del Reino Unido, en octubre, y el Día Mundial del Libro, de carácter internacional, en marzo13, se han convertido en eventos plenamente establecidos en el calendario escolar de primaria y, si el entusiasmo por los libros demostrado por muchos maestros y maestras y alumnos y alumnas en estas ocasiones pudiera repetirse cada semana, los niños serían, sin duda, líderes del placer lector.

Normalmente, la "semana del libro" conlleva que diversos autores visiten las escuelas para hacer lecturas o representaciones y para dirigir talleres de escritura, que el profesorado y los alumnos y alumnas se disfracen de personajes de libros infantiles, que las asociaciones de padres y madres y los niños monten ferias del libro y un currículum para la semana que celebre el placer por los libros y la lectura. Con frecuencia, las escuelas escogen un tema para la semana que sirva de eje de las actividades, como los piratas, el espacio o los libros por el mundo. Los centros escolares pueden colaborar con las bibliotecas, otros centros de primaria y de secundaria y con las librerías locales para organizar diversos eventos. La página web The Book Week (www.booktrustchildrensbooks.org.uk/show/feature/Teachers%20Resources/Chil Book-Week) aporta ideas y consejos para la planificación de actividades en las escuelas.

Estudio de caso de una escuela Durante la "semana del libro" y el "Día mu

Por regla general, la “semana del libro” tiene lugar en la primera semana completa de octubre e incluye el National Poetry Day 14, que suele celebrarse el jueves de esa semana. Es una buena oportunidad para promover un campo, a menudo olvidado, de la literatura infantil, que cuenta de nuevo con el apoyo de una página web que ofrece orientaciones y sugerencias para preparar actividades y eventos. Por ejemplo, en una escuela, todos los niños aprenden de memoria el mismo poema durante la “semana del libro”; en otra escuela, cada clase aprende un poema diferente y todas las clases se reúnen para interpretar los poemas en jueves. Todos los años se escoge un tema para el “Día nacional de la poesía” que puede asumir cada centro. Los temas de los últimos años han sido: “Alimentos”, “El futuro”, “Identidad” y “Sueños” (www.nationalpoetryday.org.uk).

En abstracto, la poesía puede ser desagradable para muchos maestros y maestras, por no hablar de los alumnos y alumnas. Quizá los recuerdos de las clases de poesía que ellos mismos recibieron sigan resultándoles dolorosos, sobre todo aquellos en los que quedaba la sensación de que los poemas estudiados tenían “significados ocultos” que el maestro conocía y ellos, los alumnos, debían intentar adivinar, sin éxito por lo general. Los maestros a los que todavía les desagrade la poesía tienen la oportunidad de redescubrir por sí mismos sus placeres leyendo y comentando los poemas infantiles. Nunca ha habido un momento mejor que éste para hacerlo, dado que la riqueza y la variedad de la poesía escrita para niños es mayor que nunca. El “Día nacional de la poesía” es una oportunidad excelente de conseguir un buen efecto de aquellas experiencias negativas, asegurándose de que los poemas no incomoden del mismo modo a los niños y niñas de hoy. Claro está que los poemas son para la vida, no para un día, por lo que el “Día nacional de la poesía” debe ser el punto de partida de la lectura por placer de poesía a los niños y no una actividad excepcional.

Algunos centros hacen del Día Mundial del Libro, en marzo, el centro de interés de otra semana de celebraciones y actividades en torno al libro: fiestas del libro, concursos, competiciones de disfraces, venta de libros, jornadas completas dedicadas a la narración de cuentos de diferentes países, incluso una “fiesta del pijama”, en la que, para la sesión de la mañana, los niños de educación infantil llevan sus pijamas y su libro de noche. Uno de los aspectos más atractivos del Día Mundial del Libro es que se trata de un acontecimiento auténticamente internacional y ofrece oportunidades reales a las escuelas para que entren en contacto con otras de todo el mundo para celebrar la función de los libros en

muchas culturas diferentes. Los niños pueden experimentar con facilidad, a través de Internet, cómo disfrutan leyendo los alumnos de otros países.

Estudio de caso de una escuela Durante el Día Mundial del Libro, una escu

Para muchas escuelas, el Día Mundial del Libro marca el principio del Maratón de lectura15, en el que, durante tres o cuatro semanas, los niños tratan de leer tantos libros como les sea posible en un tiempo determinado y ayudan a alguien a conseguirlo. En una escuela, cada clase “adopta” a un autor diferente y trata de leer colectivamente tantos libros como puedan de “su” autor. Esto evita el problema de que distintos alumnos lean durante el Maratón de lectura un número muy variable de libros y recauden, en consecuencia, distintas sumas de dinero con fines benéficos, a causa de los diferentes niveles de capacidad y resistencia lectoras o del apoyo de los padres. Todas las escuelas de primaria del Reino Unido reciben automáticament e los juegos de materiales del Día Mundial del Libro y vales de una libra esterlina para libros para todos los niños de la escuela. Los vales pueden gastarse en seis libros publicados especialmente para el Día Mundial del Libro o como parte del importe de otros libros por encima de un precio determinado. De nuevo, una página web apoya y da ideas para los eventos que puedan celebrarse (www.worldbookday.com).

Estudio de caso de una escuela El festival del libro de esta escuela ha llegad

Además de los días y semanas del libro que celebran casi todas las escuelas de primaria, algunas mantienen sus propios festivales del libro en otros momentos del curso. Esto significa que pueden concertar visitas de autores muy solicitados y que, por ello, no estén disponibles normalmente durante los eventos nacionales. El festival del libro propio de una escuela, celebrado conjuntamente por un grupo de escuelas de primaria o con un instituto de secundaria transmite también un fuerte mensaje relativo al gran valor que otorga el centro a los libros y la lectura.

Book crossing: Liberación de libros

Book crossing es la expresión inglesa inventada para denotar la práctica de "abandonar libros en lugares públicos", como cafeterías, autobuses y trenes, o cediéndolos a alguna otra persona conocida para que los lea. La denominación y la idea se deben a Ron Hornbaker, que creó la página web www.bookcrossing.com. Esta página permite que quien libere un libro lo registre como "libre", le ponga una etiqueta como transferible y siga su trayectoria si otros lectores lo encuentran y escriben un artículo sobre él en la página web. La idea es parecida a la de soltar un globo con un mensaje que pida a la gente que le digan cuándo y dónde lo han encontrado. Aunque la página web de book crossing es estadounidense y no está diseñada en principio para niños, los libros infantiles constituyen la tercera categoría de libros liberados y los niños pueden utilizar la página con supervisión.

No obstante, algunas escuelas han tomado simplemente la idea de la liberación de libros y la han adaptado a su propia comunidad escolar. En principio, los maestros dejan los libros en lugares de la escuela y de los patios en los que puedan encontrarlos, pero el plan puede ampliarse de manera que los niños dejen libros de su elección para que los encuentren otros, aunque estos hayan sido examinados primero por los maestros y haya que regular el número de libros en circulación. Los niños pueden seguir la trayectoria de sus libros: adónde van, quién los lee y qué piensan de ellos los lectores, si se utiliza un sistema semejante al del sitio web.

Estudio de caso de una escuela En esta escuela, el proyecto se llama: "Los l

Programas de incentivos

Hay muchos programas de incentivos que utilizan las escuelas para aumentar la motivación para leer. Algunos son programas ideados por las mismas escuelas, como las escalas de lectura o los que implican coleccionar chapas o estrellas, en los que los niños pueden medir sus progresos y se muestran públicamente sus logros. Una escuela de primaria, por ejemplo, tiene un premio de "Lector de la semana", muy valorado por los alumnos y que puede ser otorgado por diversos logros, como el lector que más haya mejorado, el compañero de lectura más amable, etcétera. Todos los ganadores semanales son candidatos al premio "Lector del año", que se otorga al final del curso escolar en una velada especial de premios. Otra escuela tiene su propia "moneda" que pueden ganar los niños leyendo en casa y "gastarla" después en libros de la feria del libro de la escuela: un "completo soborno honesto, pero funciona", como describía un maestro el programa.

Hay otros programas de incentivos, de carácter externo, como el Summer Reading Challenge 17, del Reino Unido, organizado por The Reading Agency 18 en las bibliotecas públicas durante las vacaciones escolares, que publicitan activamente muchas escuelas antes del verano y que siguen después con atención (www.readingagency.org.uk). Los niños coleccionan pegatinas en una tarjeta por cada libro solicitado en préstamo y leído, hasta un objetivo de seis títulos. En 2007, por ejemplo, la promoción de la lectura en verano recibió la denominación de "Big Wild Read" 19 y utilizó un tema ambiental ligado a la página web www.bigwildread.co.uk, en el que los niños podían participar en juegos, leer blogs de escritores, enviar reseñas de libros y comentar libros leídos.

Las escuelas utilizan también incentivos comerciales para promover la lectura. El programa informático Accelerated Reader, producido por Renaissance Learning, es el más popular de estos programas para motivar la lectura. Accelerated Reader funciona haciendo que los alumnos realicen pruebas informatizadas que incluyen preguntas de comprensión después de leer un libro de la biblioteca escolar que cuente con esta prueba. Después, genera automáticamente un informe para el maestro sobre la actuación del niño en esta prueba, y el maestro utiliza esta retroinformación para ayudar a escoger el

siguiente libro que vaya a leer. Muchos centros están entusiasmados con este programa y consideran que sus pruebas informatizadas constituyen un poderoso medio para motivar a los niños a que lean más. Estos avales y otras evaluaciones pueden verse en la página web de la empresa: www.renlearn.co.uk.

Otras investigaciones, en su mayor parte de los Estados Unidos, arrojan más dudas sobre el valor de los programas de recompensas extrínsecas de este tipo. Stephen KRASHEN concluye que la investigación no confirma el valor de los programas de recompensa extrínseca como Accelerated Reader. Señala que el mayor acceso a libros y la capacidad de autoselección que implica Accelerated Reader puede explicar cualquier ganancia y no los puntos y los premios (KRASHEN, 2004, pág. 122). En Estados Unidos ha habido muchos programas de incentivos externos a la lectura que, por ejemplo, recompensan a los niños por leer libros con hamburguesas, pizzas o, en el caso de “Bucks for Books” 20, dólares. No obstante, las investigaciones no demuestran que estos programas aumenten a largo plazo la motivación intrínseca de los lectores; cuando se retiran las recompensas, las tendencias de participación lectora vuelven a su nivel previo. Estos programas que ofrecen libros como recompensa por leer más eran más eficaces a largo plazo que los que ofrecían recompensas que no fuesen libros. Por ejemplo, en el programa Running Start, creado por Reading is Fundamental 21, los niños leen para alcanzar una meta concreta, por ejemplo, un determinado número de libros. Escogen lo que quieren leer y, al final, el incentivo consiste en un libro seleccionado por el propio niño. Un estudio pone de manifiesto que la participación en el programa aumentaba la motivación para leer a largo plazo. Como indicaron los investigadores, “los incentivos que reflejan el valor de la conducta deseada pueden utilizarse para aumentar la motivación intrínseca” (GAMBRELL y MARINAK, 1997, pág. 205). Se observó también una fuerte correlación entre la elección del alumno o alumna y el desarrollo de la motivación intrínseca. La misma investigación indica que el elogio y la retroinformación del maestro pueden ser más eficaces que los incentivos externos.

Pausa para la reflexión ¿Alguna vez ha dado a sus alumnas y alumnos algu

Reading is Fundamental (RIF) es otra iniciativa del National Literacy Trust y se estableció en el Reino Unido en 1996, tras el éxito alcanzado en los Estados Unidos. RIF trabaja con niños y niñas que viven en zonas deprimidas para promover la lectura por placer y fomentar la lectura durante toda la vida como una manera de abordar el círculo del bajo rendimiento educativo. El programa hace hincapié en los principios de que los niños escojan y posean libros, como mencionamos anteriormente, y que los compartan también con sus familias en casa. Las escuelas y otras organizaciones pueden solicitar financiación para la realización de proyectos que tengan esos objetivos. Así lo explica la página web de RIF22:

Los proyectos RIF que se desarrollan en centros escolares de primaria y secundaria están a cargo de maestros o profesores, bibliotecarios escolares u otros miembros del personal de los centros. Por regla general, abarcan uno o dos grupos de edad completos o un grupo inclusivo diferente, como el club del desayuno o extracurricular. Normalmente, los niños escogen un libro por trimestre durante el curso escolar en acontecimientos como las visitas de autores, jornadas de disfraces literarios, desplazamientos a la biblioteca, sesiones de narración de cuentos o de artes y oficios relacionados con el libro. Con frecuencia, los servicios de las bibliotecas públicas o escolares ayudan en la elección de libros y en la organización de los eventos, y el proyecto puede dar oportunidades excelentes de participación a los padres. Los proyectos escolares pueden circunscribirse a un solo centro o abarcar a un conjunto de centros de la misma administración educativa local.

(www.rif.org.uk)

Estudio de caso de una escuela Una escuela de primaria, que solicitó y obtu

Bibliotecas escolares

La biblioteca tiene que ser el centro de cualquier escuela que dé importancia a la lectura, el centro al que conduzcan todas las actividades de lectura. Por desgracia, no siempre ocurre así y, con frecuencia, la biblioteca de la escuela primaria queda relegada a un pasillo o a un rincón más o menos inaccesible, convertida esencialmente en un almacén y no en el corazón de una comunidad lectora. A menudo también, la biblioteca de la escuela se reduce meramente a una colección de libros de divulgación y consulta. A veces, la suplanta por completo el aula de informática, lo que transmite a los niños un mensaje muy negativo acerca del valor de los libros. Cuando hay una biblioteca, puede que tenga una doble función, como enfermería o como lugar de aislamiento temporal para quienes se comportan mal. Sin embargo, parece que la biblioteca escolar retorna: algunos de los centros escolares que visité para mi investigación se habían percatado de lo que perdieron cuando la biblioteca dejó de ocupar su lugar central y estaban haciendo planes para volver a invertir en ella y restaurar su posición. Una escuela estaba planeando un lugar destacado poco habitual para su nueva biblioteca: una piscina, ¡pues era el lugar que el profesorado asociaba más con la lectura por placer!

La ecuación entre una biblioteca bien provista y la lectura es sencilla, como explica Stephen KRASHEN: “Cuando los niños tienen acceso a más libros en casa, en la escuela o en la biblioteca pública, leen más”. Hace hincapié en la importancia de un entorno rico en materiales impresos, dado que la investigación muestra que unas bibliotecas de aula y escolares con libros abundantes se traducen en más lectura. El acceso también es un factor importante: “Los estudiantes obtienen más libros de las bibliotecas escolares mejor abastecidas y que permanecen abiertas durante más tiempo”. Las visitas planificadas a la biblioteca también incrementan la lectura de los niños (KRASHEN, 2004, pág. 58).

Un informe reciente de la inspección escolar: Good School Libraries: Making a Difference to Learning (Ofsted, 2006), señalaba los factores que ayudan a crear buenas bibliotecas escolares de primaria y secundaria. Insistía en la importancia de:

• el compromiso y el apoyo de los directores escolares;

• el nombramiento de bibliotecarios especialistas;

• una supervisión y una evaluación eficaces;

• programas coherentes para desarrollar las habilidades bibliográficas de los alumnos.

Estudio de caso de una escuela El caso de esta escuela sirve para ilustrar to

Claro está que la inmensa mayoría de las escuelas de primaria no se sienten capaces de emplear a bibliotecarios especialistas. Además, a veces, cuando los presupuestos se quedan cortos, las relaciones con el Servicio de Bibliotecas Escolares entran en el primer capítulo de recortes. Esto es particularmente triste, dado que este servicio, allá donde todavía existe, da acceso a especialistas profesionales en biblioteconomía y en literatura infantil, que quizá no puedan encontrarse en ninguna otra parte. Sin el apoyo del servicio, las escuelas dependen con frecuencia de los padres y de los mismos niños, junto con el maestro responsable, para el mantenimiento de la biblioteca. Estos voluntarios también pueden conseguir que la biblioteca salga adelante gracias a su dedicación.

Tanto las bibliotecas escolares como las públicas, tienen un problema de imagen. ROSS y cols. (2006) refieren las opiniones al respecto de los jóvenes: “Las bibliotecas no son atractivas; quienes suelen ir a ellas son idiotas, gilipollas y bobos”. Los jóvenes lectores se quejan también de que los bibliotecarios son inabordables y las bibliotecas demasiado silenciosas (pág. 112). En mi investigación, descubrí que incluso en las escuelas de primaria que tenían éxito en la promoción de la lectura por placer, la mayoría de los niños tenían una opinión negativa de las bibliotecas. Solo el 47% de más de 1.400 niños encuestados pensaban que las bibliotecas eran lugares interesantes en los que pasar el tiempo; para el 53% restante, que incluía al 49% de las chicas, eran lugares meramente pasables o aburridos. Cuando encuesté a los padres de estos niños, apareció un panorama similar. Casi la mitad de la muestra de más de 300 padres y madres dijeron que sus hijos no iban casi nunca a la biblioteca y solo el 4% manifestó que sus hijos la visitaban semanalmente. Estos niños eran, sin embargo, buenos lectores; casi las tres cuartas partes de quienes casi nunca iban a la biblioteca disfrutaban mucho o muchísimo leyendo obras de ficción. Los niveles de posesión de libros no influían en absoluto en las visitas a las bibliotecas.

Estudio de caso de una escuela Esta escuela utiliza un aula grande para su a

Lecciones de los niños Una queja reiterada por los niños en sus respuestas a

Las escuelas que han conseguido superar esta percepción negativa de la biblioteca escolar o de aula lo han hecho gracias a diversas ideas imaginativas, además de renovar periódicamente los fondos bibliográficos. Por ejemplo:

• entregar “tarjetas de fidelización” de biblioteca como recompensa a los prestatarios habituales de libros;

• realizar actos y actividades para los padres en la biblioteca escolar;

• permitir a los padres que obtengan de la biblioteca libros en préstamo;

• destacar en la biblioteca a un “autor del mes”;

• ampliar los fondos de la biblioteca para incluir en ellos periódicos, revistas y cómics;

• señalar “jornadas de libros a ciegas”, en las que los niños puedan llevarse a casa libros con cubiertas en blanco para probarlos antes de decidir si los leen o no por completo;

• celebrar sesiones de “contacto rápido”, en las que se presenten a los niños distintos libros y dispongan de unos minutos con cada uno para echarles un vistazo y decidir si quieren llevárselos o no. En las sesiones de “contacto rápido” también puede participar en un grupo de lectores en el que cada miembro dedique un minuto a recomendar un libro a otro compañero; al final de la sesión, cada lector decide qué libro llevarse.

• celebrar actos temáticos relacionados con libros, como el juego del “asesinato en la biblioteca”, en el que los alumnos y alumnas tienen que resolver un misterio o un crimen en el que haya libros involucrados; o una “búsqueda libresca del tesoro”, que requiera buscar pistas en libros para hallar un “tesoro” escondido.

La ampliación del horario de la escuela supone una gran oportunidad para

expandir el papel desempeñado por la biblioteca escolar. En algunas escuelas que tienen horarios más amplios de apertura, la biblioteca está abierta por la mañana, antes de que comience el horario lectivo, así como al final de la jornada. Esto supone, por ejemplo, que los niños que no puedan investigar en casa o en una biblioteca pública puedan utilizar también áreas especiales cercanas a la biblioteca escolar para hacer sus tareas. La biblioteca escolar también puede abrir en otros momentos del día para implicar a los padres y promover el uso de las instalaciones de la biblioteca, por ejemplo para tomar el té o el café con los padres, por las tardes, o para el funcionamiento de clubes de biblioteca para los niños, al mediodía.

Estudio de caso de una escuela En esta escuela, la reforma de la biblioteca s

Aunque haya una pujante biblioteca central en la escuela, las bibliotecas de aula siguen siendo muy importantes, sobre todo con respecto a la ficción. Donde no hay una biblioteca escolar completa o no contiene obras de ficción, las bibliotecas de aula cobran una importancia vital. A diario, ponen en íntimo contacto a los niños con materiales de lectura y proclaman la categoría que se otorga en el aula a la lectura. Las pruebas con que contamos indican que hay un descenso del número de “rincones del libro” y, donde los hay, a menudo, el fondo bibliográfico no está actualizado o no se expone de forma atractiva. En las escuelas en las que se promueve la lectura por placer con buenos resultados, el que las colecciones de aula estén bien mantenidas es una característica clave y ello implica la entrada periódica de nuevos materiales de lectura cuidadosamente escogidos, la sustitución o eliminación de los fondos antiguos, exposiciones para estimular el interés por los libros y los autores y la participación activa de los niños en la selección de nuevas adquisiciones y en la gestión de la biblioteca de aula.

La participación de los padres

Un aspecto fundamental de cualquier campaña de promoción de la lectura por placer en la escuela primaria consiste en la implicación de los padres. Ciertas investigaciones internacionales, como el estudio PISA de 2000, han demostrado que la probabilidad de que los niños disfruten leyendo y, en consecuencia, se desenvuelvan mejor en la escuela, es mayor en los casos de las familias en las que los padres leen a sus hijos, los escuchan cuando leen, hablan con ellos sobre la lectura y tienen a su disposición materiales de lectura en casa. La participación parental en la lectura de los niños, como mencionamos en el Capítulo 1, era un factor más importante del rendimiento de los alumnos en la lectura que la ocupación de los padres (OCDE, 2002).

La investigación reciente revela la importancia de que los padres escuchen a sus hijos cuando leen, así como la de leerles a ellos, sobre todo en los casos de alumnos y alumnas más pequeños y menos capaces (BLOOM y MARLEY, 2007, pág. 30). Mi propia investigación indica la importancia de que los padres hablen sobre libros a las alumnas y alumnos mayorcitos de primaria. En mi encuesta a los padres, que mencioné antes, el diálogo en casa sobre la lectura resultó ser un factor aún más importante a la hora de que los niños disfrutaran con los libros que el hecho de que los padres les leyeran en voz alta. En esta época en la que hay libros que leen públicos de todas las edades, como los de Philip PULLMAN y J. K. ROWLING, es fácil que la costumbre de comentar la lectura con los niños mayores se traduzca en que tanto los adultos como los niños lean el mismo libro y cambien impresiones sobre él. Un estudio reciente de 1.226 adultos, por ejemplo, reveló que el 35% de ellos había leído todos los libros de Harry Potter, incluyendo al 50% de los maestros y profesores que formaban parte de la población encuestada (LEGG, 2006, pág. 12).

La mayoría de los padres y las madres están muy dispuestos a ayudar a sus hijos a leer desde su más tierna infancia pero, en algunos casos, este bienintencionado interés puede traducirse en obligar a los niños a leer cuando no quieren, a ejercitar inadecuadamente determinadas destrezas o a imponerles la lectura de libros más difíciles o más largos de lo conveniente. Por regla general, la mejor manera de que los padres ayuden al maestro es fomentar en casa la lectura por

placer, leyendo junto con los niños y hablando de los libros leídos, en vez de intentar enseñarles a leer. Las escuelas suelen tratar de supervisar y apoyar de distintas maneras estas lecturas en casa, normalmente a través de diarios de lectura de distintos tipos; en este sentido, lo mejor es que esos diarios sean interactivos, de manera que, a través de ellos, pueda desarrollarse una conversación a tres bandas, entre el padre o la madre, el niño y el maestro. Algunos centros entregan marcapáginas para su uso en la lectura en casa, que sirven de recordatorio a los padres acerca de las mejores maneras de apoyar la lectura de los niños. Otras han creado sistemas de incentivos, utilizando pegatinas que reconocen y recompensan la lectura hecha en casa: los niños reciben una pegatina por cierto número de libros o de páginas leídos y las coleccionan en una libretita que les permitirá conseguir premios. También se han dado casos de escuelas que utilizan pegatinas para indicar que no se ha leído lo suficiente en casa: una pegatina roja de advertencia aparece en el diario de lectura casa-escuela. Esto parece contraproducente para desarrollar la lectura en casa por placer y establecer algún tipo de colaboración.

Con frecuencia, las escuelas organizan reuniones para fomentar y apoyar la lectura en casa. Lo mejor es que en ellas también participen de alguna manera los alumnos e incluyan a los padres de todos los grupos de edad.

Estudio de caso de una escuela Se organizó una velada de lectura para los p

Algunos centros llevan más allá esta actividad e invitan a los padres a talleres en los que participan en actividades de lectura como las que viven sus hijos en la escuela.

Estudio de caso de una escuela El profesorado de una escuela estaba preocu

Otras escuelas invitan a los padres a observar o participar en demostraciones de sesiones de lectura guiada, a menudo durante el tiempo de asamblea de la mañana, en las que se hace especial hincapié en la lectura activa, en vez de la pasiva, en ejemplificar la lectura significativa y por placer. Algunas escuelas van aún más allá e invitan a los padres a que participen en la lectura de sus hijos durante el tiempo de clase.

Estudio de caso de una escuela En esta escuela de primaria, las “Mañanas d

Las escuelas también asocian a los padres a la promoción de la lectura de distintas maneras, aparte de las ya mencionadas, por ejemplo:

• Invitar a los padres a las visitas de autores y a otros eventos diurnos relacionados con el libro.

• Celebrar ferias periódicas del libro para los padres.

• Celebrar concursos vespertinos sobre el libro y eventos relacionados con la lectura.

• Eventos del estilo de “libros nuevos por viejos”, en los que los padres llevan a la escuela libros que ya no les sirven a sus hijos, que se venden para comprar otros nuevos.

• Invitar a los padres a asambleas relacionadas con la lectura.

• Invitar a los alumnos y alumnas a que investiguen sobre las lecturas de infancia de los padres.

• Pedirles a los padres que hablen acerca de sus experiencias de lectura.

Recientes iniciativas del Gobierno del Reino Unido han reconocido también la contribución, vitalmente importante, que hacen los padres al desarrollo de sus hijos como lectores en casa. Al anunciar el “Año nacional de la lectura” en 2008, el entonces Secretario de Educación se refirió directamente a esta contribución:

Una de las cosas más importantes que un padre o una madre puede hacer para impulsar las oportunidades educativas de sus hijos es leerles. Sencillo, sí, pero, en un mundo muy atareado, eso no ocurre con suficiente facilidad. El 30% de los padres no leen habitualmente con sus hijos pequeños, una oportunidad vital, aunque perdida, para impulsar el desarrollo de sus hijos.

Vemos una media de cuatro horas de televisión al día. Si leyéramos a diario a nuestros hijos solo una décima parte de esto, daríamos un empuje masivo a sus oportunidades de éxito. (www.dfes.gov.uk).

A principios de 2007, se lanzó la Family Reading Campaign para fomentar la lectura en el hogar y concienciar de su importancia en muchas áreas de la vida, incluidas las escuelas (www.familyreading.org.uk). La Reading Connects Family Engagement Toolkit, creada como un elemento de esta campaña más amplia, estaba orientada específicamente a apoyar los esfuerzos de las escuelas para llegar a las familias de los niños. Contenía ideas prácticas, estudios monográficos de casos y materiales como tarjetas de actividades modificables, folletos y pósteres, diseñados para ayudar a las escuelas a transformar los hogares en “hogares lectores”. Se planeó la campaña para que coincidiese con el lanzamiento de la línea de padres de la campaña RaW (Reading and Writing) de la BBC. La BBC produjo un juego de narraciones para los padres: relatos, pegatinas e ideas para ayudar a los padres a leer con sus hijos (www.bbc.co.uk/raw/campaign).

Implicar a la comunidad

Las escuelas que tratan de promover la lectura por placer tienen que dar a los niños oportunidades de "interacción con el mundo real", por utilizar la expresión del informe PISA (OCDE, 2002). Es una forma de abrir las puertas y ventanas del currículum de lectura, permitiendo que entre aire fresco y sacuda algunas telarañas.

La idea de la campaña "Get Caught Reading" 24, que presentaba al personal de la escuela leyendo tuvo su origen en la red Reading Connects. Las escuelas la han extendido, por ejemplo, incluyendo en sus exposiciones imágenes divertidas de padres o madres leyendo, haciendo que los niños y niñas de edad mayor tomen fotos de los más pequeños leyendo y recogiendo momentos de "lectura extrema", o sea de personas leyendo en situaciones poco habituales, como el conductor de una grúa o un limpiaventanas. A veces, estas fotografías forman parte de un concurso "Guess Who?" 25, en el que el rostro del adulto o del niño queda oculto por el libro que esté leyendo y hay que adivinar su identidad basándose en lo que lea.

Estudio de caso de una escuela Un tablón de anuncios que ocupaba un luga

Otras escuelas invitan a los adultos de la comunidad a participar en asambleas y clases de lectoescritura en las que hablan del papel que la lectura desempeña en sus vidas. Oficiales de policía, bomberos, personas de negocios, entrenadores deportivos del centro de ocio cercano y otras personas explican cómo la lectura es vital en muchos aspectos de su trabajo cotidiano, así como en el desarrollo de sus carreras profesionales. Hablan también de la lectura que hacen por placer, para ayudar a relajarse durante los descansos y al final de la jornada de trabajo, y comentan los libros, revistas, periódicos o páginas web que disfrutan leyendo en su tiempo libre.

En muchos centros, diversos adultos voluntarios van a las escuelas y escuchan a los niños mientras leen, normalmente alumnos y alumnas que necesitan ayuda extraordinaria por alguna razón. Estas actividades alcanzan su máxima eficacia cuando los voluntarios cuentan con cierta preparación y son capaces de comentar libros de distintos tipos que hayan leído tanto los niños como ellos, así como de participar en juegos relacionados con la lectura y de aportar materiales de lectura. Cuando esto se convierte en una actividad entretenida, esperada por los niños, puede resultar muy motivadora para los lectores reacios y para los que tienen dificultades para leer, al presentarles modelos adultos de rol de lectores reales. A menudo, se establecen colaboraciones que trascienden el contexto de la clase, hasta el punto de que ciertos grupos de niños pueden visitar los centros de trabajo de los voluntarios para ver con sus propios ojos qué papel desempeña la lectura en el mundo del trabajo. La principal organización de voluntarios de lectura en la escuela primaria de Inglaterra es Volunteer Reading Help (www.vrh. org.uk o a través de www.timebank.org.uk). Esta organización entrevista a todos los voluntarios y se encarga de la necesarias comprobaciones en el Criminal Records Bureau (CRB)26 y de su formación. En el programa Volunteer Reading Help, el voluntario suele trabajar con tres niños identificados por el maestro, dos veces por semana, en dos sesiones de media hora y durante todo el curso para garantizar la continuidad.

Estudio de caso de una escuela Esta escuela de primaria estableció relacion

Quizá el enlace más obvio con la comunidad local sea el que se establezca con la biblioteca pública más próxima. En la actualidad, las bibliotecas tienen entre sus competencias las de formar y aconsejar a los lectores, incluidos los niños, de manera que la relación con las escuelas locales de primaria ayuda a todas las partes interesadas. La Reading Agency, una organización sin ánimo de lucro del Reino Unido que “inspira, estimula y apoya” a las bibliotecas, ha elaborado el juego de materiales Enjoying Reading!, que está diseñado para ayudar a las bibliotecas y a la escuelas a entablar unas relaciones más estrechas con el fin de incrementar la lectura por placer de los niños (www.readingagency.org.uk). Con frecuencia, las bibliotecas públicas cuentan también con bibliotecarios especializados en literatura infantil y juvenil que pueden aconsejar y ayudar al respecto. Las relaciones pueden establecerse a este nivel de asesoramiento o, mejor aún, conllevar visitas del bibliotecario infantil a la escuela y de los niños a la biblioteca en horario escolar. El hecho de aprovechar los recursos humanos de la biblioteca pública local, así como sus fondos bibliográficos, puede tener un efecto significativo sobre la lectura en la escuela.

Estudio de caso de una escuela Esta escuela organizó un proyecto especial

Cambio de centro y cambio de etapa

Es comprensible que, tras fomentar en los niños el hábito de la lectura por placer, las escuelas que han realizado la tarea deseen continuarla en los centros a los que pasen los niños, ya se trate de la transición de la escuela infantil a la escuela primaria o de ésta a secundaria. El nuevo "centro grande", sea cual fuere, debe respetar y valorar las experiencias de lectura que los niños lleven consigo, animarlos a continuar disfrutando con lo que estén leyendo por placer y ofreciéndoles también oportunidades nuevas y estimulantes de lectura que aprovechen sus éxitos pasados. Sin embargo, muchos de los coordinadores del área de Lengua con los que hablé durante mi investigación opinaban que había que hacer más en este campo en particular. Debido en parte a que el personal de las escuelas cambia continuamente, las relaciones deben renovarse constantemente, de año en año; en caso contrario, simplemente se perderían y la información sobre los lectores de la clase, utilizada en KS2, no pasaría a los profesores de Lengua de KS3. Sin embargo, todavía es demasiado frecuente que los niños empiecen en sus nuevas escuelas como "tablas rasas" en lo tocante a la lectura, aunque en los centros iniciadores que hayan dejado se sepa que son muy buenos lectores y a menudo extremadamente aficionados y bien informados.

Muchas escuelas de primaria mantienen relaciones que implican, por ejemplo, que los maestros envíen y reciban a clases de intercambio de escuelas durante una jornada, o que los bibliotecarios de secundaria visiten las escuelas de primaria para realizar actividades relacionadas con el libro y hablen sobre la lectura de los alumnos. En este contexto, los nuevos maestros o profesores y los bibliotecarios tienen muchas oportunidades de conocer las actitudes, las experiencias y las preferencias lectoras de los niños y de compartir las suyas con ellos. Otros centros entablan relaciones deliberadamente a través de instancias externas, como las bibliotecas locales o eventos relacionados con el libro en las escuelas o las comunidades locales. Aquí, los maestros y profesores y los niños de los centros de los que salen los alumnos y los de a los que van pueden reunirse en actividades en las que se celebra la lectura por placer. Todos los centros escolares tienen visitas preliminares de alumnos y alumnas en las que se reúnen con sus nuevos profesores y ven sus nuevos centros, y esto puede ofrecer la oportunidad de crear vínculos en relación con las preferencias lectoras. Elaine

MILLARD (1997, págs. 174-175) menciona un eficaz programa de un instituto de secundaria en el que el primer día de clase, la biblioteca escolar reserva para cada nuevo alumno, un libro solicitado por él en una visita preliminar realizada en el trimestre anterior.

El reconocimiento del Gobierno del Reino Unido del problema de los niños que pierden el hábito de la lectura por placer al pasar de la educación primaria a la secundaria impulsó la ampliación de un plan para dar libros gratis a los niños y niñas. El programa Bookstart original facilitaba paquetes gratuitos de libros para bebés en distintos momentos entre los seis meses y los 3 años y, posteriormente, Booktime entregaba un álbum ilustrado a los niños y niñas de 4 ó 5 años al iniciar la escuela primaria (www.booktime.pearson.com). En 2007, el programa, organizado por Booktrust, se extendió a todos los alumnos y alumnas de 7o (11-12 años), al principio de la educación secundaria. Recibían un libro gratuito de una lista de 12 títulos de poesía, ficción e información y referencia (www.bookedup.org.uk).

Estudio de caso de una escuela: El paso de la KS1 a la KS2 Esta junior sch

Estudio de caso de una escuela: El paso de la KS2 a la KS3 El enlace de un

Sugerencia Revise las sugerencias de este capítulo. Escoja las tres cosas qu

1 “Pruebas estandarizadas de evaluación”. (N. del T.)

2 Everyone Reading in Class: “Todo el mundo lee en clase”; Drop Everything and Read: “Déjalo todo y lee”; Uninterrupted Sustained Silent Reading: “Lectura silenciosa prolongada sin interrupciones. Las siglas norteamericanas SSR prescinden de la “U” de uninterrupted (“sin interrupciones”) y el autor aventura la posibilidad de que la suprimiesen porque “USSR” era la sigla en inglés de la extinta Unión Soviética: Union of Soviet Socialist Republics. (N. del T.)

3 Véase nota pág. 25. (N. del T.)

4 La Literacy Hour es una hora dedicada específicamente al aprendizaje de la lectura y la escritura en las escuelas de primaria del Reino Unido. (N. del T.)

5 * Personal Health and Social Education: “Salud Personal y Educación Social”. (N. del T.)

6 Club “Libro de la película”. (N. del T.)

7 Hay traducción al castellano: Marta PINO MORENO (trad.): El libro peligroso para los chicos. Paidós Ibérica: Barcelona, 2008. (N. del T.)

8 Literalmente: “charlalibros”. (N. del T.)

9 The Reading Agency es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro cuyo objetivo es promover que “más personas lean más”. (N. del T.)

10 El original cita la página: www.carnegiegreenaway.org.uk/shadowings; a fecha de hoy (7-08-2010), esta página no existe, probablemente sustituida por la mencionada en el texto de la traducción. (N. del T.)

11 “Federación de grupos del libro infantil”. (N. del T.)

12 “Semana del libro infantil”. (N. del T.)

13 Día Mundial del Libro en Reino Unido e Irlanda (N. del E.)

14 “Día nacional de la poesía”. (N. del T.)

15 Readathon es una institución no gubernamental sin ánimo de lucro que organiza la mayor campaña de lectura patrocinada (el Readathon o “maratón de lectura”) del Reino Unido. (N. del T.)

16 La alusión a la “bellota” es típicamente inglesa: es considerada símbolo de la paciencia, de acuerdo con el proverbio inglés que dice: “Las grandes encinas de las pequeñas bellotas crecen”. (N. del T.)

17 “Desafío de lectura en verano”. (N. del T.)

18 The Reading Agency es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro que se dedica a la promoción de la lectura. (N. del T.)

19 Literalmente: “Gran lectura salvaje”. (N. del T.)

20 “Dólares por libros”. (N. del T.).

21 Running Start, cuyo título coincide con el de otras iniciativas que nada tienen que ver con ésta, es un programa de motivación para la lectura destinado a los alumnos y alumnas de 1o de primaria y a sus familias, que incita a estos niños a leer 21 libros en un plazo de entre 8 y 10 semanas. Reading is Fundamental es la organización alfabetizadora sin ánimo de lucro más antigua (fundada en 1966) y extensa de los Estados Unidos. (N. del T.)

22 La página web mencionada ya no existe, como tampoco la antigua organización Reading is Fundamental UK. En la actualidad, el National Young Readers’ Programme (NYRP) “se estableció como iniciativa del National Literacy Trust en 1996. Basado en el modelo de Reading is Fundamental, Inc., activo en los EE.UU. desde 1966, era conocido como Reading is Fundamental, UK hasta 2009” (traducción de: “The History of the NYRP”: www.literacytrust.org.uk/rif/about/history_of_nyrp). Las actividades y peculiaridades del programa pueden consultarse en: www.literacytrust.org.uk/nyrp. (N. del T.)

23 Un “saco de relatos” no es más que una bolsa que contiene un libro de relatos junto con juegos, objetos y otras cosas divertidas relacionadas con el relato en

cuestión. (N. del T.)

24 “Cogidos leyendo”. (N. del T.)

25 “¿Quién es?” (N. del T.)

26 Organismo ejecutivo del Home Office (Ministerio del Interior) que informa de la idoneidad de las personas susceptibles de contratación para atender a niños o personas adultas vulnerables. (N. del T.)

27 Hay traducción al castellano de Carmen AGUILAR: El reino de Kensuke. Barcelona: RBA, 2003. (N. del T.)

Capítulo 3

La promoción de la lectura por placer en Educación Infantil

Resumen El Capítulo 3 se centra en la forma de desarrollar la lectura por pl

Los lectores se hacen, no nacen, como señaló en una ocasión Aidan CHAMBERS (1973, pág. 16). Sin embargo, los programas Bookstart y Booktime del Gobierno del Reino Unido, mencionados en el Capítulo anterior, han constituido algunos intentos de comenzar a hacer lectores lo antes posible tras el nacimiento, distribuyendo libros gratuitos a los padres. En la actualidad, todos los niños que se escolarizan en Inglaterra deben contar, al menos, con esta mínima experiencia de libros, aunque, evidentemente, el uso que den los padres a sus libros gratuitos variará considerablemente. La Early Years Foundation Stage (EYFS) inglesa, que contempla el aprendizaje, el desarrollo y el cuidado de niños y niñas de 0 a 5 años, también ha tratado, por primera vez en documentos oficiales, de considerar a los niños como lectores desde su nacimiento en adelante. La EYFS está vinculada al proyecto del Gobierno Every Child Matters, que pretende ayudar a todos los niños y niñas, con independencia de su procedencia o circunstancias, de manera que puedan:

• tener buena salud;

• estar a salvo de problemas;

• disfrutar y rendir [la cursiva es del autor];

• hacer una aportación positiva;

• alcanzar el bienestar económico. (www. everychildmatters.gov.uk).

En Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage2 (DfES, 2007b), obra de carácter no reglamentario, el desarrollo de los niños como lectores se representa en seis etapas, desde el nacimiento hasta los 60 meses, en el área de aprendizaje “Communication, Language and Literacy” 3. Además de exponer estas “cuestiones evolutivas”, las orientaciones indican cómo deben “mirar, escuchar y anotar” los profesionales de los primeros años durante este desarrollo y qué “práctica eficaz” y qué “planificación y recursos” son necesarios en cada etapa.

Es interesante señalar que, en este documento, el apartado “Linking Sounds and Letters” 4 es independiente del reservado a “Reading” 5, aunque es obvio que todas las áreas del aprendizaje precoz se suponen interconectadas y no se abordan de forma aislada. El apartado dedicado a la “Unión de sonidos y letras” se refiere a la creciente conciencia de los sonidos que tienen los niños, en especial de la rima, el ritmo y la aliteración, culminando en el desarrollo del conocimiento fónico que se utiliza en la lectura y la escritura. Hay una serie de actividades que examinan los sonidos y desarrollan la conciencia fonética que apoyan esa evolución. Se pide a los profesionales que “juzguen profesional y justificadamente cuándo está preparado cada niño” para iniciar un programa de trabajo fónico sistemático, aunque se afirma que la mayoría de los niños están preparados hacia los 5 años. Por otra parte, el apartado reservado a la “lectura” se centra en desarrollar el interés de los niños por los relatos, los poemas y los textos informativos, su familiaridad con los libros y el disfrute de un número creciente de los mismos. Este interés se respalda con la narración y la lectura de relatos y poemas, el comentario de los mismos, la ejemplificación de los textos informativos, animando a los niños a que manipulen libros y facilitándoles un ambiente rico en materiales impresos.

El Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage6 (DfES, 2007c) establece los objetivos del aprendizaje precoz que deben alcanzar los niños ingleses a los 5 años, tras seguir este progreso como lectores precoces. Los objetivos del apartado “Linking Sounds and Letters” son que los niños deben:

• Oír una serie de palabras y reproducirlas en el mismo orden.

• Vincular sonidos y letras, nombrando y pronunciando las letras del alfabeto.

• Utilizar sus conocimientos fónicos para escribir palabras regulares sencillas y hacer intentos fonéticamente verosímiles con palabras más complejas.

En el apartado “Reading”, los niños deben ser capaces de:

• Examinar y experimentar con sonidos, palabras y textos.

• Repetir narraciones en la sucesión correcta, basándose en los patrones lingüísticos de los relatos.

• Leer un conjunto de palabras y oraciones sencillas conocidas y corrientes.

• Saber que la letra impresa conlleva un significado y, en inglés7, se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo.

• Demostrar la comprensión de los elementos de los relatos, como el personaje principal, la sucesión de acontecimientos y ocasiones y cómo puede encontrarse la información en textos de carácter informativo y de consulta para responder preguntas sobre quién, por qué y cómo, (DfES, 2007c).

Sugerencia Organice una “tormenta de ideas” acerca de cómo integrar las e

Para las escuelas, el reto que se plantea cuando los niños entran en Educación Infantil o en la clase de Reception8 radica en aprovechar sus distintas experiencias de las etapas de lectura precoz, tal como se detallan en el EYFS, y asegurar que los alumnos avancen hacia estos objetivos de aprendizaje. Es un momento crucial para infundir el entusiasmo por los libros y la lectura; las actitudes positivas creadas en ese momento pueden establecer el patrón para toda la vida.

Estudio de caso de una escuela La primera prioridad de los maestros y de lc

El renovado Primary Framework for Literacy and Mathematics (DfES, 2006a), que no es obligatorio pero que siguen de forma casi universal en las escuelas de primaria inglesas, establece los aprendizajes básicos en el área de lectoescritura para los niños y niñas de la Key Stage 1, así como algunos objetivos adicionales de la Foundation Stage, añadidos a los Early Learning Goals. Como el EYFS, tiene apartados distintos para los diversos aspectos del desarrollo de la lectura: apartado 5: "Reconocimiento de palabras: descodificación (lectura) y codificación (ortografía)", por una parte, y los apartados 7 y 8: "Comprender e interpretar textos" y "Acercarse a los textos y responder a ellos", respectivamente, por otra.

El apartado de "Reconocimiento de palabras" presenta el esquema de un programa fónico sistemático, mientras que los otros dos apartados se centran en la comprensión lectora, en cuanto al desarrollo de la lectura para extraer significados, el examen de las estructuras de los textos de ficción y de los de carácter informativo, el acercamiento a los libros y la respuesta a los mismos y la expresión de las preferencias personales de lectura. Por desgracia, no se mencionan ni el "placer" ni el "gusto" en ninguno de estos tres apartados relativos a los cursos 1o y 2o del Primary Framework.

No obstante, el National Curriculum (NC), cuya impartición pretende organizar el Primary Framework, utiliza estas palabras cuando resume la Lectura en la KS1 del siguiente modo: "el interés y el placer de los alumnos por la lectura se desarrolla cuando aprenden a leer con seguridad y de forma independiente. Asimismo, en el apartado dedicado a las "estrategias de lectura", el NC presentaba originalmente como su primer objetivo: "Para leer con fluidez, precisión, comprensión y placer, hay que enseñar a los alumnos a utilizar un conjunto de estrategias para que den sentido a lo que lean" (www.nc.uk.net)9, aunque es significativo comprobar que esta expresión se modificó en septiembre de 2007, quedando así: "Hay que enseñar a los alumnos a leer con fluidez, precisión, comprensión y placer", eliminando la referencia a "un conjunto de estrategias" (WYSE y STYLES, 2007). Y esto a pesar de los hallazgos de la Ofsted, tal como lo expresara el entonces Inspector Jefe de Escuelas, David BELL, en un discurso del Día Mundial del Libro, el 2 de marzo de 2005, que decía: "Nuestra evidencia confirma... que las escuelas que alcanzan mayor éxito reconocen, en efecto, la importancia de presentar a los alumnos un amplio conjunto de estrategias, incluyendo la enseñanza de la fonética"

(www.ofsted.gov.uk).

Pausa para pensar ¿Es importante enseñar a los niños “un conjunto de estra

La enseñanza precoz de la lectura

La enmienda del NC para eliminar la referencia a “un conjunto de estrategias” se hizo tras la revisión independiente de Jim Rose de la enseñanza precoz de la lectura en las escuelas de primaria inglesas, en 2006. Esta “Rose Review” (DfES, 2006b) recomendaba que:

La actividad fónica sistemática de alta calidad, tal como lo define la revisión, debe enseñarse de forma diferenciada. Los conocimientos, las destrezas y la comprensión que constituyen la actividad fónica de alta calidad deben enseñarse a modo de enfoque primordial del aprendizaje para descodificar (leer) y codificar (escribir) la letra impresa. La actividad fónica debe encuadrarse en un currículum de Lengua amplio y rico que explique por completo el desarrollo de los cuatro aspectos independientes de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir, y ampliar el bagaje léxico de los niños.

(Pág. 70.)

La revisión de Rose define de este modo “la actividad fónica sistemática de alta calidad”: “A pesar de las incertidumbres de los hallazgos de investigación, la práctica examinada por la revisión muestra que el enfoque sistemático, que se conoce generalmente como ‘fonética sintética’, ofrece a la inmensa mayoría de los niños la vía óptima y más directa para convertirse en lectores y escritores expertos” (pág. 4). Las características claves del enfoque fónico sistemático se describen en la Review (pág. 20) en el contexto de la enseñanza a los lectores principiantes.

• El principio alfabético: las correspondencias grafema-fonema (letra-sonido) en

una sucesión claramente definida, progresiva.

• Aplicar la importantísima destreza de combinar (sintetizar) fonemas en orden, dentro de una palabra, para leerla.

• Aplicar las destrezas de segmentación de palabras en sus fonemas constituyentes para deletrearla.

• La combinación y la segmentación son procedimientos reversibles.

La Rose Review presentó un nuevo modelo de lectura: la Simple View10 de la lectura, para reemplazar el modelo Searchlights11 que se recomendaba anteriormente. El modelo Simple View considera los procesos de reconocimiento de palabras y los de comprensión del lenguaje como "dimensiones separables de la lectura", a diferencia del modelo anterior. Aunque queda claro que ambos procesos son esenciales en todas las fases del desarrollo de la lectura, se enfatiza el establecimiento de las destrezas de reconocimiento automático y fluido de palabras en las primeras etapas, dado que esta es una "tarea de tiempo limitado", mientras que la comprensión de la lengua abarca toda la vida (págs. 77-78).

Aunque a Rose solo se le encomendara el examen de la enseñanza fónica dentro de la enseñanza precoz de la lectura, la Rose Review reconoce que esto no constituye de ninguna manera la totalidad de la lectura y que también es vital promover el entusiasmo por la misma:

Se acepta en general que la actividad fónica es un aspecto esencial, pero no la totalidad, de lo que lleva a un sujeto a convertirse en lector fluido y escritor experto, capaz de comprender y componer textos. Aunque esta revisión se centre en la actividad fónica, es muy importante que se entienda lo que significa y requiere el resto de la tarea. Por ejemplo, es crucial fomentar a través del currículum las actitudes positivas hacia la lectoescritura y las destrezas relacionadas con ella...

(Pág. 16.)

En 2007, se envió a todas las escuelas de primaria de Inglaterra: Letters and Sounds: Principles and Practice of High Quality Phonics (DfES, 2007a), que contiene orientaciones y un programa de enseñanza en seis fases, ilustrado en el DVD que lo acompaña. Letters and Sounds reemplazaba los materiales anteriores del Gobierno en apoyo de la enseñanza fónica de la lectura. Se basaba en los principios expuestos en la Rose Review y se alineaba con los objetivos del renovado Primary Framework y la EYFS. Satisfacía también los criterios que el Gobierno había establecido en relación con los programas comerciales que ofrecen una “actividad fónica de alta calidad”, cuya adquisición pudiera interesar a los centros educativos.

La primera de las seis fases del programa de enseñanza de Letters and Sounds comienza en la EYFS y las dos finales, las fases 5 y 6, tienen lugar durante los cursos 1o y 2o, respectivamente, de la KS1. Al principio del programa de enseñanza, aparece el siguiente reconocimiento, separado del texto, en un recuadro independiente:

Disfrutar con los libros y compartirlos La experiencia demuestra que a los ı

Las Notes of Guidance for Practitioners and Teachers que acompañan Letters and Sounds reconocen también que “la Fonética es un medio para un fin. La enseñanza fónica sistemática y de calidad es esencial, pero no es suficiente para que los niños alcancen la meta de la lectura, que es la comprensión”. Recuerdan a los profesionales y a los maestros que “los niños necesitan comprender la finalidad del aprendizaje de la Fonética y tener muchas oportunidades de aplicar sus destrezas en desarrollo en actividades interesantes y atractivas de lectura y escritura” (pág. 3). Sin embargo, Letters and Sounds se centra exclusivamente en la enseñanza de la lectura y en las destrezas de reconocimiento de palabras, por lo que las estrategias de comprensión no se mencionan siquiera hasta la fase 6 y no hay actividades para desarrollarlas. La fase 6 se presenta como aquella en la que “tiene lugar el paso de aprender a leer, a leer para aprender y en la que los niños leen para obtener información y por placer” y se insiste en ella en que los niños deben seguir leyendo en voz alta para que “desarrollen el amor a la lectura” (Sixphase Teaching Programme, págs. 168-169).

Sugerencia Representando el papel de coordinador o coordinadora del área

La fonética y la lectura por placer

Las orientaciones del Gobierno del Reino Unido reconocen claramente que la Fonética, del tipo que sea, aunque esencial, no agota la enseñanza de la lectura. Como reconoce Morag Stuart, una de las asesoras de la "Rose Review" de la lectura precoz, "leer las palabras es una condición necesaria, pero no suficiente, para que tenga lugar la comprensión de los textos escritos" (LEWIS y ELLIS, 2006, pág. 23). Los maestros tienen que ocuparse desde el primer momento de desarrollar la comprensión y la lectura orientada a extraer el significado, además de las destrezas de reconocimiento de palabras, y tienen que asegurarse de que se promueven unas actitudes positivas mediante experiencias independientes de lectura de los propios niños y las de las lecturas que para ellos hagan los lectores adultos. Todo ello ha de tener lugar durante los primeros años en el contexto de un currículum amplio y rico de Lengua y Lectoescritura, basado en la buena práctica actual. De alguna manera, esto aplacará los temores de los maestros y maestras preocupados porque el enfoque fónico sintético, seguido al pie de la letra, suponga impedir a los niños que se acerquen a los "libros reales" hasta que el programa haya concluido, restringiéndose así la lectura, hasta entonces, a unos libros de lectura artificiales, fonéticamente regulares.

La misma Rose Review comenta: "No cabe duda, además, de que el texto sencillo de algunos libros infantiles favoritos y muy conocidos puede cumplir la misma función que los libros descifrables. Así, esos textos pueden utilizarse en paralelo con estos o en lugar de ellos" (DfES, 2006b, pág. 27). No obstante, para los maestros, el reto consiste claramente en cómo integrar un programa intensivo y sistemático de enseñanza fónica, que prevé que la mayoría de los niños conozcan todos los sonidos básicos de las letras al final de la EYFS y hayan completado sus conocimientos fonéticos al final del curso 1o, dentro de un currículum de Lectura más amplio: ¿cómo puede combinarse la "fidelidad al programa", gubernativo o comercial, que se considera esencial para la enseñanza fónica sistemática, con una lectura más amplia de literatura imaginativa infantil? ¿Cómo pueden disfrutar de los mejores libros infantiles los niños y niñas que, en su programa de enseñanza, solo tengan contacto con textos fonéticamente descifrables? En pocas palabras, ¿cómo pueden garantizar los maestros que un programa fonético más riguroso y que se desarrolle a un ritmo más rápido no

produzca unos jóvenes lectores que sean expertos descifradores pero que no sepan leer? Porque, como ha advertido Michael Rosen:

Las niñas y los niños que ya estén convencidos de que merece la pena leer un libro entero (probablemente porque sus padres se los lean) tendrán pocos o ningún problema para dar el salto de los libros fónicos a los reales y quedarse con estos. Para los otros millones de niños y niñas, que no estén convencidos de que leer es interesante, con independencia de lo bien que se desenvuelvan con la fonética, no está claro por qué o cómo van a querer leer.

(LEWIS y ELLIS, 2006, pág. 124.)

Las escuelas a las que nos referimos a continuación han respondido de distintas maneras al reto de promover el disfrute de los libros y la lectura al tiempo que implementan la enseñanza fónica sistemática recomendada. El primer centro mencionado ha comprado un programa comercial fónico sintético, pero trata de utilizarlo de un modo especial, en conjunción con “libros reales”.

Estudio de caso de una escuela En respuesta a las iniciativas del Gobierno c

La segunda escuela decidió no cambiar su enfoque multiestratégico actual de la lectura, dado que considera que su práctica vigente satisface el requisito de impartir una enseñanza fónica de alta calidad dentro de un currículum amplio y rico.

Estudio de caso de una escuela Esta escuela infantil sigue animando a los n

En la tercera escuela, se considera importante presentar a los niños y niñas a los autores y sus libros de forma sistemática, actividad que se mantendrá y desarrollará junto con los nuevos requisitos de la enseñanza inicial de la lectura.

Estudio de caso de una escuela Esta escuela de infantil y primaria ha ideadc

Formas de promover la lectura por placer

La investigación mencionada en el Capítulo 1 resaltaba los elementos para una práctica eficaz en el aula que fomenta el placer de los niños por la lectura y que suele surgir en escuelas como las anteriores, que cosechan auténticos éxitos en este terreno:

• un maestro o maestra de lectura entusiasta;

• actividades abiertas y auténticas;

• un entorno de lectura en el que se acceda con facilidad a gran cantidad de textos adecuados;

• elección del alumno o alumna;

• aprendizaje colaborativo;

• un enfoque en el que los alumnos y alumnas sean conscientes de lo que están haciendo y de cómo y por qué lo hacen;

• vínculos entre la lectura en el aula y la lectura fuera del aula que muestren que los lectores que hay en el mundo más allá de la escuela también leen por placer así como con otros muchos fines en la vida cotidiana.

Un elemento difícil de transferir desde unas escuelas con éxito en la lectura a otras, sin que se produzcan cambios de personal es, evidentemente, un maestro de lectura entusiasta. Los demás elementos son más fácilmente transferibles y pueden ilustrarse mediante las formas en que los maestros y maestras que tienen éxito en estos menesteres en las escuelas de infantil y primaria promueven el placer de la lectura entre los niños y niñas. Inevitablemente, hay cierto solapamiento entre las seis categorías.

Actividades abiertas y auténticas

Las actividades de clase más eficaces para entusiasmar a los niños y niñas con la lectura son las que tienen un carácter abierto y que para ellos encierran un sentido auténtico de finalidad, en vez de las tareas artificiales y cerradas, como la realización de ejercicios o fichas de trabajo de los libros de texto. Por ejemplo:

• Preparar visitas regulares de autores e ilustradores. Cualquier visita de autores cuyas obras conozcan los niños y con las que disfruten es valiosa. Sin embargo, la visita será mucho más eficaz para promover la lectura por placer si cuenta con una preparación previa concienzuda. Leer y hablar de los libros del autor es, evidentemente, fundamental, pero hay también otras actividades prácticas que pueden centrar las reacciones de las niñas y niños pequeños con respecto a su lectura. Por ejemplo, varios grupos de alumnos pueden llenar una caja de zapatos con objetos relacionados con sus respuestas a un libro o personaje antes de la visita del autor. Estos objetos pueden exponerse con antelación y mostrarlos después al autor para hablar de ellos el día que vaya al centro. Los niños y niñas pueden añadir más cosas a la caja después de la visita si hay otras que se hayan sugerido durante la lectura y la conversación con el autor.

• Organizar días del libro o del autor para todo el centro. Pueden ser formas muy buenas para implicar tanto a los niños y niñas como a los padres en actividades de lectura y escritura divertidas y significativas. Por ejemplo, Pam CRAIG (2006) describe los “Katie Morag Days” organizados durante dos días en el vestíbulo de una escuela infantil y primaria (de 4 a 9 años). Las dos jornadas comenzaron con la lectura compartida del álbum ilustrado Katie Morag and the Wedding12, de Mairi HEDDERWICK (1995), participando en ellas los alumnos, los padres, los abuelos y los tutores en diversas actividades relacionadas con la historia, entre las que estaba un juego de rol en un rincón transformado en la oficina de correos de Struay, tal como aparece en el libro. Los días de Katie Morag tuvieron el valor añadido de permitir que los adultos vieran “cómo sacar el máximo partido a compartir un libro con sus hijos” (pág. 19).

• Intercambio con otras escuelas de recomendaciones para la lectura en clase a través de Internet, o que los niños y niñas hagan recomendaciones individuales a “amigos por correo electrónico” de otros centros. El hecho de tener una audiencia y una finalidad reales, diferentes del contexto inmediato de la clase, para recomendar libros es motivador para los jóvenes lectores. Internet, adecuadamente supervisada, constituye un ámbito en el que los alumnos pueden comunicarse de un modo directo e informal con otros compañeros que no conocen personalmente. Compartir los placeres de la lectura con otras personas siempre aumenta el disfrute de la misma.

• Mantener un diario de lectura de la clase. El acceso a éste debe ser fácil para los niños para referencia y para sus aportaciones. Podría guardarse en el área de lectura del rincón de los libros del aula y puede ser una sencilla carpeta de anillas que contenga comentarios y dibujos realizados por los alumnos y alumnas en respuesta a los libros leídos de modo compartido en clase. Otra posibilidad es presentar los comentarios y dibujos de los niños y las niñas en una exposición mural, actualizada periódicamente, que refleje los libros leídos recientemente en voz alta.

• Incentivar a los niños y niñas para que realicen presentaciones basadas en relatos o poemas leídos, utilizando atrezo y vestuario o marionetas. El disfrute de los alumnos con los relatos y las rimas se expresa naturalmente en el juego. Representar narraciones conocidas utilizando materiales teatrales sencillos, como máscaras o marionetas de mano permite que los alumnos y alumnas comuniquen su disfrute a otros. Además, los asoma al lenguaje del libro, los personajes y la estructura narrativa, lo que puede aumentar el placer sentido en los textos representados.

• Organizar una “lectura coral” de poemas de toda la clase. Se aprovecha con esto el disfrute instintivo de la música y el canto de niños y niñas, dado que trabajan como una especie de coro para representar poemas. Los textos pueden dividirse en partes para solistas y partes para el conjunto, partes en voz relativamente baja y partes en voz alta, etcétera, para seguir con la analogía musical. Cada lectura coral será una interpretación ligeramente diferente del poema, como ocurre con las interpretaciones musicales, pero puede grabarse y disfrutarla de nuevo más tarde.

Un entorno de lectura en el que se acceda con facilidad a gran cantidad de textos adecuados

Otra tendencia común en las escuelas que promueve satisfactoriamente la lectura es la creación de un entorno rico en letra impresa y una serie de libros y otros materiales de lectura interesantes que se actualicen periódicamente y que los maestros y maestras conozcan bien. Esto es tan importante, si no más, tanto en los primeros años como para los lectores de más edad. Toda persona que haya tratado de suscitar el interés de los niños y niñas pequeños por la lectura sabrá perfectamente hasta qué punto difieren sus preferencias. Lo que sirve para un niño o una niña puede interesarle poco o nada a otros niños. La única manera de hacer frente a esto es disponer de la mayor cantidad de material adecuado de lectura que sea posible, de manera que haya algo que se adapte a la mayoría de los placeres. No obstante, un entorno efectivo de lectura por placer no es solo el que está inundado de libros, como en el famoso experimento Bradford Book Flood 13 (INGHAM, 1982), sino aquel en el que los niños y niñas se vean guiados hacia lo que probablemente les guste, aunque sigan pudiendo escoger por su cuenta.

Lecciones de los niños A veces, los dibujos de los niños y niñas de mi encu

Por favor, en este recuadro, escribe o dibuja alguna otra cosa que quieras de

Figura 3.1. A los niños puede intimidarles la cantidad de libros que crean que tienen que leer.

He aquí algunos ejemplos de práctica eficaz a la hora de crear unos ambientes de lectura ricos para las niñas y niños pequeños que pueden llevarse fácilmente a cabo:

• Crear librerías, puestos de periódicos y revistas o tiendas de ventas por catálogo en el “rincón de la vida cotidiana” 14, para fomentar la lectura para el juego de rol y hablar sobre textos de ficción y de divulgación. Normalmente, el “rincón de la vida cotidiana” de la clase de EYFS o KS1, con independencia de que aparezca como la oficina de un agente inmobiliario, el mostrador de facturación de un aeropuerto o algún otro escenario, da ocasiones para desarrollar la lectoescritura mediante el juego, pero no hay razón por la que la lectura no pueda constituir el principal centro de atención. Esto puede dar a los niños un contexto para experimentar diferentes tipos de lectura, tanto por placer como con una finalidad, y para examinar una amplia gama de material de lectura, que incluye la ficción pero no se limita a ella.

• Asegurarse de que a los niños les resulte fácil obtener libros en préstamo de las bibliotecas de las aulas y de que los procedimientos para solicitarlos estén claramente expuestos. Los rincones de los libros de las aulas no siempre son lugares atractivos y a menudo no está claro cómo se deben utilizar. Todos los niños pueden participar en el cuidado de estas áreas, a veces olvidadas, hacer que la biblioteca de la clase sea un lugar ordenado y atractivo y mantenerlo así. Pueden dibujar y colgar pósteres de divulgación, rotular los estantes y exponer los libros de un modo eficaz, así como ejercer, por turno, de “bibliotecarios”, supervisando los préstamos y las devoluciones.

• Implicar al SLS (Schools’ Library Service) local en la inspección y dotación de las bibliotecas de aula y de la biblioteca escolar. Para obtener el máximo partido a las colecciones de libros de la escuela, hay que contar con algún apoyo profesional ocasional, así como con la ayuda regular de personas voluntarias. Un

bibliotecario del SLS puede examinar la dotación bibliográfica de la escuela en su conjunto y el modo de coordinar los fondos de las aulas y de la biblioteca del centro.

• Hacer que cada clase “adopte” a un autor o autora y busque para el aula tantos libros como sea posible de los que haya escrito. Cuando se visitan las escuelas de primaria de hoy día, no es raro encontrar aulas o grupos que llevan el nombre de autores, como Shakespeare y Dickens, Tolkien y Pullman o Quentin Blake y Shirley Hughes. Una clase o un grupo puede dar un paso más y “adoptar” a un autor o autora, convirtiéndose los alumnos y alumnas del mismo en “expertos” en su obra durante uno o medio trimestre. Esto implica que los niños busquen todo lo que puedan acerca del escritor o escritora escogido, lean cuantas obras suyas puedan y, si es posible, escribir al escritor. Después, pueden compartir sus conocimientos y su entusiasmo por el autor o autora en presentaciones a otras clases o grupos.

• Montar exposiciones del “autor del mes”, el “libro de la semana” o el “poema del día”, para abrir boca. Esto puede hacerse con facilidad mediante pósteres, copias de poemas en A3 o copias ampliadas en color de portadas de libros, junto con los comentarios de los textos escritos por los alumnos. A su vez, otras personas adultas de la escuela y de la comunidad local pueden hacer sus aportaciones a las exposiciones, así como el profesorado. Cuando las exposiciones se hayan convertido en algo habitual y buscado, los alumnos y alumnas también pueden aportar material o diseñar las presentaciones. Una vez desmontada cada exposición, el material se incorpora a un archivo de información sobre escritores y textos, que constituye un recurso muy útil para el trabajo en clase.

• Incluir libros ilustrados con textos bilingües en las bibliotecas escolar y de aula. Un entorno rico e inclusivo para la lectura por placer tiene que contar con textos en dos lenguas, como libros ilustrados. Estos son especialmente adecuados para las ediciones bilingües porque las mismas ilustraciones constituyen un lenguaje internacional de apoyo a los textos escritos. Estos libros constituyen una aportación valiosa al entorno de lectura, tanto para los lectores monolingües como para los bilingües. Leer palabras conocidas e imágenes junto con un texto desacostumbrado ofrece a los niños una visión de otras lenguas y de otras prácticas de lectura, a menudo muy diferentes de las propias. También pueden apreciar que, aunque la lectura se realice de forma diferente en cada texto, la lectura por placer es universal.

• Disponer de libros electrónicos en el aula. En este contexto, libros electrónicos que presenten a los niños el texto con la opción de oírlo leído en voz alta, junto con efectos de sonido, música, puntos importantes en los que hacer clic y animaciones, permitirán que los niños decidan la cantidad de ayuda que necesitan para leer un texto, bien escuchando la lectura de todo el libro, utilizando solo el sonido cuando se atasquen en una palabra o un nivel de apoyo intermedio. Estas posibilidades dan a los niños el placer de "leer" un libro de forma independiente cuando, en caso contrario, su habilidad lectora lo dificultaría mucho, con el consiguiente aumento de confianza en sí mismo, disfrute y motivación. El uso de auriculares para escuchar hace que la experiencia sea aún más parecida a la "lectura en silencio" para los niños que trabajan junto a otros lectores más competentes.

La elección del alumno o alumna

En los enfoques eficaces de promoción de la lectura, los mismos niños y niñas participan o son consultados periódicamente y no como algo extraordinario. Una y otra vez, las investigaciones muestran que el hecho de permitir a los niños que lleven la voz cantante, dándoles una independencia y una autonomía auténticas para decidir acerca de los libros y de la lectura, cuando sea conveniente, incrementa su interés por la actividad. No es ninguna sorpresa; como personas adultas, siempre nos comprometemos más en las actividades en las que nos jugamos algo que en las que no tenemos voz ni voto.

He aquí algunas actividades que promueven la elección del alumno:

• Dar muchas oportunidades a los niños pequeños para que lean u hojeen libros de su libre elección. Cualquier persona que haya observado a los niños sentados en la alfombra de una librería, absortos en la lectura del libro que hayan sacado del estante inferior de la sección infantil (a menudo, el libro no será el que acabe comprando el padre o la madre), se dará cuenta de la importancia de que los niños tengan la oportunidad de escoger libremente. La libertad de abrir el libro que ha atraído su mirada y ver lo que contiene es fundamental para disfrutar con

la lectura. Evidentemente, esta libertad no impide dar orientaciones a los niños con regularidad, ejemplificar ante ellos la selección de libros y supervisar lo que elijan para su lectura independiente.

• Implicar a los lectores más capaces, independientes, en la lectura de sus poemas o relatos cortos favoritos, dentro de una sana campaña de lectura de “5 al día”. Los mismos niños son los mejores defensores de la lectura, por lo que estimular a los lectores ávidos para que compartan sus “partes favoritas” con sus compañeros en ratos perdidos del día tiene el efecto acumulativo de contagiar el entusiasmo a los demás. Encontrar cinco ocasiones en la jornada de la escuela primaria para disfrutar con la lectura puede ser una ardua tarea sin esta clase de participación de los alumnos y alumnas, que también supone avances en el desarrollo del habla y de la escucha.

• Pedir a los niños y niñas que lleven a clase sus libros favoritos para crear una “biblioteca para leer por placer” en el aula, para utilizarlos en sesiones de lectura en voz alta y de lectura en silencio. Además de que los niños lleven y lean en voz alta sus libros favoritos, también pueden añadir, temporalmente, sus libros elegidos a una biblioteca especial, reservada para los “libros que nos gusta leer”. Si la biblioteca en cuestión se usa para la lectura individual, en vez de para la lectura en voz alta a cargo del maestro, puede incluir otras clases de obras, como de ficción, poesía y libros ilustrados.

• Comentar las elecciones de obras de lectura de los niños y reflejarlas al actualizar las bibliotecas de aula y de la escuela. La creación de una biblioteca de lecturas favoritas y la comparación de éstas con los libros propios de la biblioteca del aula lleva, naturalmente, al diálogo acerca de lo que les gusta y lo que no les gusta leer a los niños y por qué. Esto, a su vez, puede llevar a recopilar una “lista de deseos” de materiales de lectura a la que acudir cuando se soliciten libros nuevos.

• Organizar mañanas, o jornadas completas, de lectura de relatos, de carácter transcurricular, en las que los niños puedan escoger los relatos que quieran escuchar. Estas sesiones pueden organizarse en torno a un tema que estén siguiendo los niños. Cada maestro o maestra puede presentar un relato diferente, adecuado para una amplia gama de edades, y los niños y niñas pueden “apuntarse” a los que deseen oír. Los alumnos y alumnas también podrían sugerir relatos que les gustaría leyeran los maestros en la “mañana de relatos”.

Aprendizaje colaborativo

La lectura es una actividad que puede ser intensamente privada así como muy social y, para la mayoría de los lectores, es ambas cosas en distintos momentos. Las ventajas para el aprendizaje de alumnos y alumnas derivadas de que trabajen juntos son bien conocidas: se producen avances cognitivos, así como sociales y emocionales. En la medida en que atañe a la lectura, las actividades colaborativas relacionadas con la lectura aumentan la motivación y promueven unas actitudes más positivas.

Lecciones de los niños Para los niños y niñas de mi “encuesta sobre la lectu

La colaboración de los alumnos y alumnas puede llevarse a cabo con compañeros y compañeras, pero también con otros más pequeños o mayores. Por ejemplo:

• Poner en práctica un programa de “amigos lectores”, para emparejar a lectores con experiencia y sin ella, dentro de la escuela o entre varios centros. Probablemente, un programa así funcione mejor con voluntarios, bien con niños y niñas mayores de la misma escuela o con alumnos y alumnas de un instituto de secundaria cercano. Cuando se presiona a los niños para que se conviertan en “amigos”, la lectura puede acabar siendo una tarea impuesta que detesten ambos participantes. Cuando esta forma de camaradería sigue la inspiración correcta, funciona en plan de auténtica colaboración de la que se benefician tanto el lector experto como el aprendiz. Además, para que la colaboración fructifique, es preciso que el contacto sea regular y ambos participantes necesitan cierto entrenamiento para que la experiencia tenga éxito. Este tipo de colaboración entre centros también puede realizarse de forma virtual, al menos parte del tiempo, mediante el correo electrónico e Internet.

• Utilizar estrategias de dramatización, como el juego de rol en grupo y las escenas estáticas para estudiar textos y respuestas. Los niños pequeños pueden utilizar la actuación dramática con un carácter más exploratorio para investigar lo que han leído e interactuar con ellos, así como para presentar y representar textos. Las actividades del estilo del juego de rol colaborativo, la improvisación o la presentación de una serie de escenas estáticas requieren que el grupo comente y acuerde los significados y dialogue sobre los personajes, la acción y el escenario, lo que puede enriquecer la experiencia de lectura.

• Utilizar libros electrónicos y audiolibros por parejas o en pequeños grupos. Los libros electrónicos pueden leerse de forma colaborativa, además de individual, permitiendo la interacción entre alumnos así como entre estos y el texto. Los audiolibros también pueden utilizarse por parejas o en grupos de alumnos y alumnas que pueden seguir el texto utilizando varios ejemplares, haciendo que la experiencia lectora tenga un carácter más comunal. Por regla general, a los niños les divierte este contexto social de la lectura y perciben que tienen el control de la situación, dado que pueden parar e iniciar la lectura cuando lo deseen. La

experiencia de lectura en grupo estimula también la comunicación de ideas y respuestas.

• Trabajar juntos con los alumnos y alumnas mayores de primaria para crear álbumes ilustrados. Los niños pequeños pueden actuar como consultores, coautores y público con respecto a los álbumes ilustrados creados por los alumnos mayores. Por ejemplo, en la fase de diseño, pueden manifestar sus puntos de vista acerca de lo que hace que un álbum ilustrado sea bueno y cuáles son sus preferencias. También pueden colaborar con los alumnos y alumnas mayores en la selección de un título y una portada adecuados y hacer sugerencias sobre el texto o las imágenes. Las versiones iniciales de los álbumes pueden ponerse a prueba con el público más pequeño. Por último, los autores de los álbumes ilustrados, una vez terminados, pueden compartirlos en voz alta con los lectores más pequeños, colocándose después en la biblioteca del aula para leerlos individualmente. Cada álbum puede tener una página de comentarios, en la que los lectores escriban sus reflexiones sobre el libro.

Un enfoque en el que los alumnos y las alumnas saben lo que están haciendo y cómo y por qué lo hacen

La metacognición, o el saber sobre el saber, también tiene muchas ventajas para promover el interés por el aprendizaje, incluida la lectura. Aunque es muy posible que los placeres de ésta no sean plenamente susceptibles de análisis racional, es importante que los niños pequeños sean conscientes de por qué y cómo leemos. Después de todo, al principio, los niños suelen considerar la lectura por placer de los adultos como una actividad silenciosa y ligeramente misteriosa. Los estudios sobre los lectores inseguros señalan que, con frecuencia, manifiestan una falta de comprensión de la finalidad de la lectura y del hecho de que la gente pueda disfrutar con ella, dado que nadie ha hablado explícitamente de esto con ellos, aparte de ejemplificarlo implícitamente (MARTIN, 1989).

He aquí algunas formas de promover una mayor conciencia lectora:

• Hacer una “tormenta de ideas” acerca de “¿para qué es la lectura?” Los niños pueden comentar primero la pregunta con un compañero interlocutor antes de poner en común sus ideas. Por regla general, hay que invitarlos a pensar en las distintas formas de lectura que practicamos a diario, incluyendo la utilizada para relajarse, para evadirse o por puro entretenimiento. Otra manera de enfocar el tema es preguntar: “Si no pudiéramos leer, ¿qué sería diferente en nuestra vida cotidiana?”

• Examinar la lectura informativa y toda una gama de distintas formas de lectura, incluyendo las de cómics, revistas, periódicos y textos electrónicos, y comentar por qué y cómo leemos estos textos de diferentes maneras. Este diálogo se derivaría naturalmente de la actividad anterior de la “tormenta de ideas”. Además de cómo y por qué leemos los distintos tipos de materiales que consumimos a diario, los niños pueden dialogar también acerca de cuándo y dónde leen determinados tipos de textos.

• Entrevistar a grupos de niños acerca de los libros que leen, en casa y en la escuela, y comentar si disfrutan y cuáles son sus preferencias. Además de suscitar la conciencia de sí mismos de los niños en cuanto lectores y de sus historias lectoras, estas entrevistas en grupo pueden hacer aportaciones significativas a los expedientes de los alumnos que llevan los maestros si lo hacen con cierta regularidad, por ejemplo una vez al trimestre. Normalmente, a los niños les encanta tener la oportunidad de hablar sobre sus lecturas en situaciones en las que no se sienten presionados para leer en voz alta frente a otros, con fines de evaluación.

• Comentar la popularidad de los superventas infantiles actuales (por ej., la colección Gruffalo, de Julia DONALDSON y Axel SCHEFFLER). ¿Por qué se venden millones de ejemplares de algunos libros? ¿Su popularidad tiene que ver con las recomendaciones de persona a persona, con los programas de la televisión sobre libros, los nombres de los autores, las portadas, los títulos, los premios literarios, las reseñas o con otros factores? Los niños pueden investigar primero qué libros son más populares en su grupo de edad, realizando una encuesta en el aula o examinando algunas de las páginas web sobre libros infantiles mencionadas en la página 10. Los libros más populares pueden leerse después en voz alta, de manera que los niños puedan reflexionar sobre las cualidades de los textos que los han convertido en superventas o sobre otros factores implicados, como los anuncios combinados del marketing, el cine y la TV.

• Llevar a cabo encuestas acerca de cómo utilizan los niños su tiempo de ocio y qué parte ocupa la lectura. Los alumnos y sus padres pueden rellenar una sencilla tabla para indicar cómo pasan los niños la tarde o el fin de semana en una fecha determinada. Las tablas pueden rellenarse de forma anónima para evitar que los alumnos y alumnas puedan avergonzarse. Pueden recoger cuánto tiempo pasan los niños leyendo libros de la escuela, otros libros, cómics y revistas, y cuánto dedican a ver la TV, vídeos o DVD, y a utilizar ordenadores. Los resultados pueden ordenarse y exponerse en un diagrama de barras.

• Planear una campaña de carteles para promover su centro como “escuela lectora”. Los niños de 2o pueden participar en el diseño y la elaboración de carteles de distintos tamaños para tratar de persuadir a la comunidad escolar para que lean por placer, al menos una vez al día. Después pueden examinar las instalaciones de la escuela y decidir los mejores sitios para poner los carteles de su campaña para llegar mejor al público al que ésta vaya dirigida, por ejemplo, el comedor, el vestíbulo de la escuela, el patio de recreo, etcétera.

Lecciones de los niños Las percepciones de los niños del valor de la lectura

También se valoraba la lectura como forma de relajación y de descarga del

• Es una buena forma de relajarse. Y, si tienes algo en la mente, puede caml

• ¡Me gusta leer porque, para mí, es una forma de conseguir ver las cosas d

• Leer es importante para la gente porque, cuando tienes que hacer los SAT

Muchos niños consideraban también importante la lectura para conseguir u

Vínculos entre la lectura en el aula y fuera del aula

Los niños también son capaces de ver la importancia de leer mejor si pueden observar qué ocurre “naturalmente” en el “mundo real” que está al otro lado de los muros de la escuela, el mundo del trabajo y el ocio cotidianos. A menudo, los lectores reacios muestran una falta de aprecio del lugar de la lectura en la vida cotidiana, equiparando los libros y la lectura únicamente con el alfabetismo escolar y estableciendo pocas conexiones con los alfabetismos de su casa o comunidad. Se trata de lectores que pueden leer, pero perciben la lectura como algo que les obligan a hacer en clase y que no quieren hacer fuera de ella.

He aquí algunas formas de establecer vínculos entre la lectura dentro de la escuela y fuera de ella:

• Llevar a los niños a la biblioteca pública, en la que puedan pedir prestado un libro para llevar a casa y comentarlo más adelante en la escuela. Quizá sea esta la forma más directa de establecer vínculos con la lectura en la comunidad local. También puede ser una forma eficaz de implicar a los padres en el desarrollo lector de sus hijos, dado que también se les puede invitar y, cuando sea necesario, tendrán que firmar las solicitudes de inscripción como usuarios de la biblioteca. Otra posibilidad consiste en llevar la biblioteca a la escuela, invitando al bibliotecario de la sección infantil a hablar a los alumnos acerca del modo de inscribirse, o concertar una visita de la biblioteca móvil si no hay cerca una sede de la biblioteca.

• Entablar relación con un librero local para concertar visitas de la escuela a la librería y viceversa y organizar la venta periódica de libros en la escuela. Después de la biblioteca local, esta es la forma más obvia de establecer conexiones con la comunidad lectora más allá de la escuela. Si está cerca, los niños pueden visitar la librería en pequeños grupos para ver cómo funciona, cómo se exponen los libros con el fin de atraer la atención, cómo se almacenan, qué pasa con los libros que no se venden, etcétera. El librero puede quedar en visitar la escuela después del horario lectivo para poner un conjunto de libros

infantiles al alcance de los padres y los niños que no suelan comprarlos.

• Invitar a los padres y a los abuelos al aula para hablar de sus lecturas infantiles preferidas y comentarlas. Los padres y los abuelos pueden ser unos eficaces defensores de la lectura. Invitar a aquellos que sean lectores habituales y buenos comunicadores a hablar a los niños acerca de los libros que leían cuando tenían su misma edad contribuye a transmitir el entusiasmo y el interés a otros niños, así como a los suyos. También pueden leer en voz alta algunos de sus relatos y poemas preferidos.

• Quedar con el personal no docente para que traigan a la escuela sus materiales típicos de lectura semanal de trabajo y de ocio y hablen sobre el mismo. También puede solicitarse la colaboración de los miembros del personal no docente de la escuela que sean lectores habituales como promotores de la lectura. Por regla general, los niños quedan agradablemente sorprendidos al ver y oír hablar acerca de la gama y la cantidad de lecturas semanales habituales de trabajo y de ocio de lectores adultos que no sean maestros (correcta o equivocadamente, se da por supuesto que los maestros leen constantemente porque eso forma parte de su trabajo). Es esta una forma eficaz y fácil de dar una idea a los niños de la práctica cotidiana de la lectura fuera del currículum escolar.

• Utilizar una mascota de lectura: los niños escuchan un relato y pueden optar a continuación por llevarse a casa el libro junto con la mascota, normalmente un muñeco de peluche. Los niños pueden leer o escuchar el relato en casa con la mascota de lectura, compartir quizá otros libros con la mascota, devolviéndolos después a la escuela y hablando a los demás niños sobre la lectura que hayan hecho. La mascota puede llevar un diario de lectura que recoja todos los relatos leídos y lo que ha disfrutado con cada uno.

• Llevar a los niños a eventos relacionados con la lectura en una feria del libro local. Como los grupos de lectura, las fiestas literarias se han ido haciendo cada vez más populares y se han extendido mucho por el Reino Unido en los últimos años. Incluyen desde los eventos que se desarrollan en las grandes ciudades, patrocinados por periódicos nacionales, que duran dos semanas o más, a celebraciones más reducidas en las comunidades locales, organizadas a menudo por bibliotecas, grupos de bibliófilos y, a veces, por grupos de escuelas. La mayoría de las fiestas literarias incluyen un programa de eventos de literatura infantil, a menudo con sesiones libres para las escuelas locales. Los detalles de las fiestas periódicas pueden encontrarse en www.britishcouncil.org/arts-

literature-literary-festivals.htm.

• Invitar a narradores de la comunidad local a que actúen en la escuela. Escuchar narraciones orales bien hechas puede producir un efecto positivo en el interés de los niños por la lectura. Cuando los alumnos han vivido la fuerza y el entusiasmo de las leyendas populares narradas en directo, están mucho más motivados para buscar y disfrutar con las formas escritas de esos relatos. La narración es otra práctica cultural cuya popularidad ha aumentado en los últimos años y, en muchas comunidades locales, hay narradores profesionales o aficionados. La página web de la Society for Storytelling (www.sfs.org.uk) puede consultarse por regiones y presenta un directorio de los narradores del Reino Unido cuyas actuaciones han sido bien recibidas. La página web también presenta los detalles de la National Storytelling Week 15, que organiza la sociedad al final de enero y principios de febrero de cada año.

• Hacer que los niños participen o sigan las competiciones nacionales de libros en televisión. Por ejemplo, los Blue Peter Children's Book Awards 16, que tienen tres categorías: "Best Book with Facts", "Best Illustrated Book to Read Aloud" y "The Book I Couldn't Put Down" 17 (www.bbc.co.uk/cbbc/ blue-peter/bookclub18). En la programación generalista de la BBC no aparecen con frecuencia libros infantiles, pero cuando lo hacen, como en este caso u, ocasionalmente, en el programa bibliográfico "Richard and Judy" (www.richardandjudybookclub.co.uk), es posible aprovechar el entusiasmo y el glamour que provoca la televisión, que forma parte de la experiencia cotidiana de los niños fuera de la escuela, con el fin de fomentar la lectura como entretenimiento.

Sugerencia Mencione tres innovaciones basadas en los estudios de casos de

Leer por placer a través del currículum

Esto tiene dos aspectos:

• utilizar el placer de los niños por la literatura en otras materias, fuera de las clases de lectoescritura, para promover el aprendizaje en otras áreas;

• ampliar el placer de los niños por la lectura para incluir textos no literarios en otras áreas.

El placer de los niños por la lectura literaria no tiene por qué acabar con la clase de lectoescritura. Los relatos y los poemas abren vías a los niños en otras áreas de aprendizaje. Es importante, no obstante, que la literatura utilizada merezca ser leída por sí misma. Un álbum ilustrado puede brindar enlaces atractivos con el tema que se esté estudiando, pero, si carece de un argumento interesante y de unas ilustraciones que capten la atención de los niños, utilizarlo puede ser contraproducente. El uso de libros de baja calidad en cualquier contexto transmite el mensaje no expresado de que, en realidad, la experiencia de la lectura no importa. Los proyectos transcurriculares pueden organizarse en torno a libros ilustrados de buena calidad. Por ejemplo, The Lighthouse Keeper’s Lunch, de Ronda y David ARMITAGE (1977), además de ser de lectura entretenida, que merece la pena, invita a realizar actividades de resolución de problemas en otra áreas curriculares, como Ciencias o Dibujo y Tecnología (como llevar comida al farero sin que se la coman las gaviotas). No obstante, hay que dejar tiempo suficiente para leer y entretenerse con relatos o poemas como éste, que se utilicen en otras áreas.

Las historias o rimas familiares y los cuentos tradicionales también pueden repasarse en contextos transcurriculares. Contemplar estas historias desde un punto de vista diferente puede reforzar el placer de los niños al escucharlas de nuevo o, cada vez en más casos, al oír las historias por primera vez.

Estudio de caso de una escuela Esta escuela de infantil y primaria tiene orga

El fomento del amor a la lectura de los niños no debe confinarse a los textos literarios, como los de ficción, los guiones y la poesía. Los niños deben disfrutar al leer textos no literarios e informativos, así como leerlos con una finalidad concreta, como la búsqueda de información. Desde luego, la mayoría de los niños disfrutan leyendo tanto textos de ficción como de divulgación. En mi propia investigación de lo que leen los niños en casa, los padres manifestaron que la inmensa mayoría (87%) de sus hijos e hijas que lo pasaban bien leyendo textos de ficción también disfrutaban leyendo textos informativos. Como dijimos antes, algunos niños, sobre todo varones, prefieren la lectura de textos informativos porque es el tipo de lectura con el que más disfrutan, ya se trate del Libro Guinness de los records, de la colección de Eyewitness Guides o de una revista de fútbol, como Four-Four Two. En las mismas encuestas sobre la lectura en casa, los padres informaron de que el 72% de los chicos disfrutaban leyendo textos informativos en casa, en comparación con el 57% de las chicas.

La promoción del placer de leer textos informativos, sobre todo entre las chicas, de las que una importante minoría no los lee por placer, puede adoptar varias formas. Leerles libros de divulgación en voz alta es una de las formas más sencillas y eficaces de hacerlo. Muchos libros de divulgación para niños y niñas pequeños están escritos de manera narrativa y se prestan a leerlos en voz alta, como cualquier otra narración. La popular colección Read and Wonder 19, publicada por Walker Books, emplea los recursos del lenguaje poético para hacer que el aprendizaje sobre diversos temas sea una experiencia de lectura excepcionalmente placentera. Por ejemplo, en Think of an Eel 20, de Mike BOSTOCK (1993), publicado en esa colección, los lectores adquieren conocimientos acerca de las anguilas a través de los sonidos, el ritmo y las imágenes del lenguaje utilizado, así como de la información concreta que se ofrece. El sutil y poderoso lenguaje de estos tipos de libros de divulgación reclama a gritos que se lea y se saboree en voz alta.

Lecciones de los niños En los mismos comentarios de los alumnos y alumn

Pero los textos informativos más convencionales también pueden escucharse, disfrutando con ellos. En estos casos, la lectura no será secuencial, como cuando se trata de textos narrativos y poéticos. La lectura en voz alta ejemplificará el comportamiento de los lectores de los libros de divulgación, centrando la atención en determinadas páginas mediante el uso de los índices general, de materias y de autores. Escuchar páginas relevantes de un libro infantil informati vo bien escrito debe ser una actividad divertida y aportar a los niños una idea de las cadencias de la redacción informativa en diferentes géneros, que pueden aportar conocimiento sobre su misma redacción. El hecho de pedir a los niños que aporten sus propios ejemplos de libros entretenidos de divulgación para compartirlos con los demás contribuirá a extender la idea de que estos libros de divulgación pueden ser divertidos.

Muchos libros de divulgación utilizan ahora el humor y un formato de tira de cómic para atraer el interés infantil. Este enfoque lo inició Terry Deary en su colección Horrible Histories y ha sido muy imitado, extendiéndose a la mayoría de las áreas del currículum. El objetivo de Terry Deary era, sencillamente, hacer que los niños disfrutaran leyendo textos informativos utilizando los medios verbales y visuales de un género que ya leían por placer y por propia elección: el álbum de cómics. Los libros de Deary tienen sus detractores, que creen que no son “auténticos” libros de divulgación, a pesar del nivel de detalle que suelen alcanzar en relación con sus temas y las fuentes auténticas que utilizan con frecuencia. No obstante, no cabe duda de que Deary ha alcanzado su objetivo de que los niños se den cuenta de que la lectura de información no tiene por qué ser sosa y aburrida. Horrible Histories y similares también deben su éxito a su forma de dirigirse directamente al público infantil, anunciándose como libros que tratan de las partes de la historia que los “adultos no quieren que leas”. Esto los hace muy populares para la lectura independiente de los mismos niños, pero menos aptos como textos para leer en voz alta, teniendo en cuenta también el aspecto visual de los libros. De todos modos, hay maestros que afirman que los utilizan selectivamente para leerlos en voz alta.

Leer por placer en la pantalla

Una vez más, hay una serie de aspectos diferentes con respecto a este tema:

• reconocer que la lectura de textos multimedia en pantalla, utilizando diversos dispositivos de las nuevas tecnologías, constituye una forma de lectura por placer por derecho propio;

• reconocer que estas nuevas tecnologías pueden aumentar el disfrute de los textos más tradicionales, en vez de reemplazarlos;

• reconocer que ver o crear textos puramente visuales para la pantalla, como las películas, pueden aumentar el disfrute de los libros y de la lectura.

En el renovado Primary Framework for Literacy (DfES, 2006a), los objetivos de lectura y escritura aparecen bajo el encabezamiento repetido: “Leer y escribir con una serie de diversas finalidades sobre papel y sobre la pantalla”, haciendo hincapié en la importancia que se da ahora en el currículum a los alfabetismos basados en la pantalla. Esto refleja la parte que ocupan cada vez más estas formas de lectura y escritura en la vida de los niños. Desde edades muy tempranas, los niños se acostumbran a leer o a oír leer en la pantalla de un televisor o de un ordenador; por ejemplo, a menudo los padres compran juguetes electrónicos para ayudar a sus hijos preescolares a aprender los sonidos. Para los niños mayores, leer en la pantalla, sea del teléfono móvil, del iPod, del ordenador de bolsillo o del portátil, es algo que hacen de forma rutinaria para divertirse y para obtener información en su tiempo de ocio. Las escuelas están empezando a darse cuenta de que estos textos en pantalla son, por derecho propio, una fuente legítima de lectura independiente por placer, sea en el aula, durante la lectura en silencio, como en casa, para anotarlo en un diario de lectura. También reconocen, cada vez más, que los dispositivos de nuevas tecnologías pueden utilizarse para promover unos alfabetismos más

tradicionales; por ejemplo, descargando los textos de poemas en los reproductores MP3 o mirando y creando representaciones poéticas en línea. Una de las primeras ideas del poeta Michael Rosen cuando le nombraron Children's Laureate 21 de Gran Bretaña en 2007 fue crear una página web al estilo de YouTube dedicada a las actuaciones de carácter poético, una idea que le inspiró su hijo.

Estudio de caso de una escuela Durante la segunda mitad del último trimest

La primera fase del proyecto comenzó al escuchar los niños los primeros m

Por grupos, los niños utilizaron después marionetas, incluyendo las creadas

Tabla 3.1. Extracto de la planificación de un proyecto para reforzar el disfrute de un texto clásico mediante el desarrollo del alfabetismo fílmico

Fase 2: Lectura visual, hablar y escuchar
Objetivos de la sesión: Leer: Observar en El viento en los sauces cómo un a
Secuencia de enseñanza
Los niños trabajan en pequeños grupos para representar diálogos e improvi
TIC: utilizar el archivo del proyecto El viento en los sauces de Windows M
Sesión plenaria Escuchar para contar
Fase 2: Hablar y escuchar / representación dramática / escribir

Objetivos de la sesión: Leer: Comentar las técnicas utilizadas por Kenneth
Secuencia de enseñanza
Mostrar la estructura del relato: al Sr. Sapo le gustan las cosas nuevas; cont
Por parejas, contar la parte en la que está encerrado y escapa. Grupos de 4 a
Sesión plenaria Mostrar a toda la clase el procedimiento de Windows Movi

Agradecemos a Jill Woof su autorización para reproducir este plan.

En la escuela de la que hablamos anteriormente, los tres aspectos de la lectura en pantalla antes mencionados se combinaban en un proyecto de alfabetis mo visual para los alumnos y alumnas de KS1, basado en una historia clásica y de acuerdo con los objetivos del NLS.

Implicar a los padres

Como ya comentamos en el Capítulo 2, este es un factor valioso para promover la lectura por placer en la fase primaria. Si importa cada niño, evidentemente también importan cada padre y cada madre. Sin embargo, es fundamental al principio de la escolarización de los niños, en la EYFS y en la KS1. Esto se debe, en primer lugar, a que puede establecer el patrón de apoyo parental a la lectura, tanto en la escuela como en casa, que puede continuar durante los primeros cursos. Es decididamente vital conseguir la colaboración en esta etapa:

Como sabemos que los niños mayores que tienen motivaciones positivas con respecto a la lectura alcanzan niveles superiores de rendimiento lector... tenemos que hacer todo lo posible para asegurarnos de que, desde muy pequeños, en la vida de los alumnos en casa haya oportunidades de desarrollar esas motivaciones.

(BAKER y cols., 1997, pág. 80.)

En segundo lugar, es importante que, en esta etapa precoz, se establezca el tipo adecuado de compromiso parental con la lectura de los hijos. La mayoría de los niños todavía están aprendiendo a leer con soltura y aún no se han convertido en lectores independientes. Sin embargo, como ya comentamos, en la escuela estarán cada vez más sometidos a los programas de enseñanza fónica intensiva y esquemática. Un factor clave será cómo formen las escuelas a los padres para equilibrar el apoyo al programa fonético en casa con el estímulo del hábito de leer por el puro placer de hacerlo. La evidencia de investigación apunta a la importancia de animar a los padres a que enfaticen los aspectos divertidos de la lectura. BAKER y cols. señalan también:

Los padres que creen que la lectura es una fuente de entretenimiento tienen

unos hijos cuyos puntos de vista sobre la lectura son más positivos que los hijos de los padres que hacen más hincapié en el aspecto de las destrezas del desarrollo lector. Estos descubrimientos tienen consecuencias importantes para orientar a los padres y para el desarrollo de programas familiares de intervención alfabetizadora.

(Pág. 69.)

Dado que la evidencia indica también que “muchos hijos de familias de bajos ingresos no habitan en hogares que enfaticen el valor de entretenimiento de la lectura” (pág. 80) y que, cuando se recluta a los padres para que apoyen la lectura en casa, es con frecuencia más probable que insistan en la corrección técnica, las escuelas tienen que asegurarse de que su formación llegue a aquellos padres y tutores con quienes, tradicionalmente, es más difícil colaborar.

Lecciones de los niños Algunos niños participantes en mi investigación sob

Esta formación para los padres de lectores precoces tendrá que garantizar:

• Que la mecánica del enfoque de la escuela de la enseñanza fónica esté claramente explicada, de manera que los padres puedan apoyarlo en casa y no utilicen otros esquemas o enfoques que puedan entrar en conflicto con aquél. Por ejemplo, una escuela de primaria entrega en la primera ocasión a todos los padres un juego de ejercicios e información para llevar a casa, basado en la actividad fónica que se hace en la escuela. Otra realiza cursos de formación para los padres, acreditados por la red del Open College 22, para garantizar la consistencia del enfoque fónico con la formación dada a los maestros y ayudantes de enseñanza.

• Que los padres comprendan la necesidad de ser pacientes y de tener unas expectativas realistas acerca del progreso de los niños. La ansiedad de los padres con respecto al momento en el que su hijo pase a la siguiente etapa o color en un plan de lectura pronto la contagian a los mismos niños. A menudo, unos padres bien intencionados quieren que sus hijos pasen a libros más largos o más exigentes antes de lo conveniente. Como decía un maestro: “Se insiste enormemente en el progreso rápido y los padres no se dan cuenta del auténtico sentido de comprender un relato. Dicen que su hijo puede decirme lo que ha ocurrido, pero quizá no sea capaz de inferir nada en absoluto. Quieren que su hijo esté leyendo El hobbit a los 7 años”.

• Que la principal lección que los niños deben aprender en casa es que la lectura es entretenida y no otra tarea doméstica.

• Que la lectura en casa no tiene que limitarse al libro de lectura de la escuela.

• Que hay que hacer hincapié en el elogio y el estímulo y no en la crítica negativa y en las excesivas correcciones de los errores.

• Que el comentario de libros y la lectura más allá del nivel de lo que sucede en el relato son importantes.

• Que es esencial escuchar a los lectores principiantes, pero también lo es leerles en voz alta y comentar lo leído.

Una escuela trata de comunicar estos mensajes a los padres en reuniones de apoyo de toda la escuela y en encuentros individualizados.

Estudio de caso de una escuela Esta escuela de primaria considera su colab

Sugerencia Redacte un orden del día para una reunión con padres nuevos a

1 Etapa más o menos equivalente a Educación Infantil en España. (N. del T.)

2 Guía práctica para Educación Infantil. (N. del T.)

3 “Comunicación, lenguaje y literatura”. (N. del T.)

4 “Unión de sonidos y letras”. (N. del T.)

5 “Lectura”. (N. del T.)

6 Marco Estatuario para Educación Infantil.

7 Evidentemente, también en otros muchos idiomas, como el castellano. (N. del T.)

8 En los sistemas educativos de Inglaterra y Gales, el curso de Reception es el último de la Foundation Stage, la educación infantil. Los alumnos suelen tener entre 4 y 5 años y, en el Reino Unido, se considera que es el primer curso de primaria. Las enseñanzas se imparten tanto en centros de educación infantil como en los de primaria. (N. del T.)

9 A fecha de 20 de octubre de 2010, la página citada ya no existe, pero, si se

utiliza la dirección, se redirige automáticamente a la página del National Curriculum: curriculum.qcda.gov.uk. (N. del T.)

10 Literalmente: “Visión sencilla de la lectura”. La “visión sencilla de la lectura” propone que la lectura experta implica el desarrollo de un conjunto de procesos por los que las palabras que aparecen en una página se reconocen y comprenden, y el desarrollo de unos procesos cada vez más complejos de comprensión del lenguaje, mediante los cuales se entienden e interpretan tanto los textos como la palabra escrita. (N. del T.)

11 El modelo Searchlights (“Reflector”) parte de la base de que la mejor manera de enseñar a leer consiste en utilizar simultáneamente un conjunto de estrategias: descodificación, comprensión, entendimiento gramatical y una experiencia general de libros y textos, sin dar prioridad a ninguna de ellas. Así, cuando el niño está aprendiendo a leer y encuentra una palabra que no conoce, se le anima a que “descubra” el significado del término, infiriéndolo del contexto o de la sintaxis, por el sonido o por su forma. (N. del T.)

12 En castellano: “Katie Morag y la boda”. Se trata de una obra perteneciente a la colección de libros de Katie Morag, un personaje creado por la autora que vive en la isla ficticia de Struay, inspirada en la isla real de Coll, en las Hébridas, lugar de residencia de la conocida autora e ilustradora de libros infantiles. (N. del T.)

13 The Bradford Book Flood Experiment, literalmente: “El experimento de inundación de libros de Bradford”. El experimento en cuestión se realizó en cuatro middle schools de Bradford (Inglaterra) entre 1976 y 1979, y consistió en poner a disposición de los alumnos y alumnas de aquellas escuelas gran número de libros, además de los acostumbrados, para ver si la facilidad de acceso a los mismos mejoraba las destrezas de lectura y desarrollaba el placer por la lectura. (N. del T.)

14 En el original: home corner. Traducimos la expresión como “rincón de la vida cotidiana” porque éste no solo acoge actividades relacionadas con el hogar, sino también otras que se realizan de forma habitual. (N. del T.)

15 “Semana nacional de la narración”. (N. del T.)

16 “Premios del Libro Infantil Blue Peter”. Blue Peter es un programa infantil de BBC/TV que se emitió por primera vez el 16 de octubre de 1958. El primer libro Blue Peter se publicó en 1964. Los premios se otorgaron por primera vez en 2000. (N. del T.)

17 Respectivamente, “El mejor libro con datos”, “El mejor álbum ilustrado para leer en voz alta” y “El libro que no podría dejar”. Para la edición de 2011, se sustituye este último premio por el de Favourite Story, “Relato preferido”. Se modifica también la segunda categoría que pasa a ser: Most Fun Story with Pictures, “El relato más divertido con imágenes”. Además, se modifican los criterios de selección. (N. del T.)

18 La página señalada ya no existe. En la actualidad (20 de octubre de 2010), sus contenidos han pasado a esta otra: www.bbc.co.uk/cbbc/bluepeter/getinvolved/bookclub/ (acceso el 13 de septiembre de 2010). (N. del T.)

19 “Lee y asómbrate”. (N. del T.)

20 “Piensa en una anguila”. (N. del T.)

21 Se trata de un premio bianual a un escritor o ilustrador británico que haya tenido un papel destacado en la literatura infantil, otorgado por la organización sin ánimo de lucro Booktrust. (N. del T.)

22 Centro superior de enseñanza a distancia. (N. del T.)

Capítulo 4

La promoción de la lectura por placer en Educación Primaria

Resumen Este capítulo empieza comentando el renovado PNS Primary Fra

El renovado Primary Framework for Literacy and Mathematics (DfES, 2006a) indica un cambio del centro de atención en la enseñanza de la lectura al principio de la Key Stage 2 con el siguiente enunciado: “El curso 3o (7-8 años) es un año significativo para cambiar el énfasis de la enseñanza del reconocimiento de palabras a la comprensión del lenguaje” (DfES, 2006a, pág. 28). Es obvio que esto solo debe suponer un cambio de las prioridades de desarrollo. La comprensión debe haberse fomentado desde el principio de la enseñanza de la lectura, como expusimos en el capítulo anterior; a los 7 años no puede darse un cambio repentino hacia la lectura orientada al significado. Para señalar este límite, el apartado 5, “Reconocimiento de palabras”, desaparece del Framework después del 2o curso.

En consecuencia, el progreso en la lectura en la KS2 se mide solo en relación con los Apartados 7 y 8: “Comprender e interpretar textos” y “Conectar con los textos y responder a ellos”, que, por supuesto, ya se tenían presentes en la Foundation Stage y en la KS1. Aunque hay cierto solapamiento entre ambos, el Apartado 7 se centra más en el texto y el 8, en el lector. El resumen de “Comprender e interpretar textos” utiliza verbos como “recuperar, seleccionar y describir”, “deducir, inferir e interpretar”, “identificar”, “explicar y comentar” (DfES, 2006a, pág. 16). El Apartado implica el desarrollo de un enfoque basado en evidencias de cómo están estructurados los diferentes textos y géneros de ficción y de divulgación, cómo utilizan el lenguaje y el estilo y cómo se producen unos efectos en los lectores. “Conectar con los textos y responder a ellos”, por otra parte, se resume en verbos como “leer”, “responder” y “evaluar”. Este apartado se ocupa de desarrollar la respuesta del lector, examinando las preferencias personales de libros y autores, comparando temas en los textos y comentando libros con otros lectores. Este es el apartado del Framework que menciona el placer de la lectura: “Leer individualmente con una finalidad, por placer y para aprender” (DfES, 2006a, pág. 16).

Los enfoques para promover la lectura por placer en la KS2 tienen que basarse en los utilizados en la KS1 y desarrollarlos. Sin embargo, muchos de los enfoques generales y de las estrategias específicas utilizados con los pequeños lectores seguirán siendo relevantes. Debe haber una continuidad en el progreso para que los alumnos se conviertan en lectores independientes en plenitud de facultades, con sus propios gustos y preferencias. Hay que estimular a los niños y niñas mayores para que valoren la lectura que hacían cuando eran más

pequeños, en vez de no reconocerla como propia ni que se sientan avergonzados por su causa ahora que están en la escuela de los “mayores”. Una forma práctica de estimular esta actitud es hacer que los alumnos y alumnas de la KS2 hagan “cajas de memoria” de los libros favoritos desde la escuela infantil y darles tiempo para revisar los libros y los autores que recuerden que los hayan entretenido. Pueden escoger los libros que les gustaran entonces para compartirlos con niños más pequeños en sesiones de “amigos de lectura”. Parte del placer de leer a todas las edades está en releer los textos conocidos y transmitir a otros el placer causado por ellos.

El Framework señala también que los maestros tienen que apoyar a los alumnos y alumnas mayores de la KS2 para que continúen leyendo por placer durante la transición a la KS3. Core Learning in Literacy 1 incluye un conjunto de objetivos para el “progreso desde el 6o curso al 7o”, haciendo hincapié en la lectura individual, el examen de las herencias literarias, la lectura entre líneas y la apreciación del valor de los textos. Esta sección del Framework constituye un reconocimiento importante del papel que pueden desempeñar los maestros y maestras de primaria cuando los niños pasan a la educación secundaria, y no solo en términos del currículum de Lectoescritura. Los regalos de despedida consistentes en libros adecuados para los lectores que pronto serán de 7o, las oportunidades para que los de 6o donen libros personalizados a la biblioteca de la escuela de primaria antes de dejarla y las invitaciones a los alumnos y alumnas para que, durante su 7o curso, vuelvan a su antigua escuela para participar en los clubes y actividades relacionados con la lectura, son formas de tender puentes para llevar a cabo la transición al período de la escolaridad en el que es más probable que los jóvenes pierdan el hábito de la lectura por placer, a veces para siempre. No hay nada más desalentador para un maestro o maestra que encontrarse con antiguos alumnos y alumnas que eran ávidos lectores en primaria y descubrir que lo que han aprendido, tras seis meses en el instituto de secundaria, es que la lectura ya no es interesante y que la biblioteca no es el mejor sitio en el que buscarlos.

Utilizar textos completos

El uso excesivo de extractos de textos en la enseñanza de la lectoescritura en la KS2 ha acarreado cada vez más críticas de docentes y de otras personas desde la introducción de la "hora de la lectoescritura" en las escuelas de primaria en el curso escolar 1997-98. Por ejemplo, la consulta English 21 de la QCA2 puso de manifiesto que:

el punto de vista abrumadoramente mayoritario [es] que leer novelas completas, álbumes ilustrados y relatos cortos es esencial. La lectura narrativa sostenida y la lectura por placer tienen una elevada prioridad.

(QCA, 2005, pág. 14.)

Evidentemente, el uso de pasajes cortos de textos para ilustrar características de género, usos de lenguaje, comparaciones de tema o estilo, etcétera, tiene su sitio, pero los coordinadores y coordinadoras del área de Lengua a quienes entrevisté durante mi investigación detectaban casos preocupantes de "extractitis" en muchos lectores mayores de primaria, criados con una dieta de fragmentos textuales, a menudo cubiertos de notas adhesivas que solo se levantaban para revelar palabras clave. Aunque este striptease textual pueda haber inspirado a algunos niños y niñas para salir y buscar el libro del que estuvieran tomando el extracto, para la mayoría este enfoque de la lectura compartida constituía una experiencia frustrante. He visto a muchos maestros y maestras, y estudiantes de magisterio en prácticas, que, siguiendo la NLS, leen el comienzo de un relato a unos niños y niñas embelesados, se detienen tras una página y comentan las características de un buen principio, pasando después a leer el buen comienzo de otro relato. Ambos relatos quedan en el aire, al final de la lección, como si un buen comienzo pudiera disociarse del resto del relato. Se niega a los lectores la satisfacción de oír lo que sucede a continuación y cómo acaba la historia.

En la KS1, les era más fácil a los maestros trabajar con textos completos en la “hora de la lectoescritura”, dado que solían ser textos cortos de álbumes ilustrados. Resultaba más difícil ajustar los textos más extensos, adecuados para la KS2, en la estructura de la lectoescritura”, combinándose con los objetivos detallados y las cortas unidades de la planificación semanal de la NLS original. Como decía un maestro al que entrevisté, “cuando llegan a 6o mis niños, es muy frecuente que nunca hayan escuchado un libro entero. Solo han leído trozos y partes”.

Pausa para pensar ¿Cuáles son los pros y los contras de utilizar textos comp

El Primary Framework renovado promueve unas unidades más amplias de enseñanza de la lectoescritura, que duren hasta cinco semanas, dando más pie a utilizar textos completos más importantes. Los ejemplos de planificación a largo plazo puestos a disposición de los maestros cuando se presentó el nuevo Framework agrupan el reducido número de objetivos de aprendizaje en tres temas principales: narrativa (incluyendo los guiones), información y poesía. Cada uno de estos temas constituye un bloque de planificación a medio plazo y cada bloque está dividido en una serie de unidades. Para los alumnos y alumnas de 5o y 6o se sugieren "unidades adicionales basadas en textos", que se centran en textos completos y concretos de novela y de poesía (www.standards.dfes.gov.uk/primaryframeworks/literacy/planning3).

Este enfoque recomendado de la planificación reconoce la necesidad, sobre todo de los alumnos y alumnas mayores de la KS2, de aumentar el placer dejando suficiente tiempo a los lectores para leer textos completos de forma sostenida, variada e imaginativa. Las actividades sugeridas facilitan oportunidades frecuentes para las representaciones dramáticas y los diálogos, así como para que los mismos alumnos y alumnas escriban, en respuesta a los textos escogidos, en la línea de la creciente insistencia en la integración de las actividades de hablar y de escuchar, de leer y de escribir, en el Framework renovado. Como decía un coordinador de área al que entrevisté para mi proyecto de investigación, "como es un enfoque estructurado de forma mucho menos rígida, me deja tiempo para dialogar más con los niños sobre libros y espero que lo hagamos con mucha más profundidad". No obstante, además de dar oportunidades a los maestros, la lectura compartida de textos completos con toda la clase durante un período de varias semanas también plantea problemas. Otro entrevistado confesaba: "Unas unidades más largas parecen interesantes, pero da miedo mantenerlas durante un amplio período".

Por supuesto, enseñar Lectoescritura mediante unidades de trabajo sostenidas y basadas en textos no es nuevo. Muchos de los centros que visité para mi investigación, que habían ayudado con éxito a niños mayores de primaria a conseguir el gusanillo de la lectura, habían continuado utilizando este enfoque con la anterior NLS, utilizando novelas, álbumes ilustrados y poemas. A continuación, presentamos algunos ejemplos de estas escuelas que muestran los tres géneros.

Novelas

Leer una novela entera lleva tiempo y no hay atajos que tomar sin ir en contra de lo que se pretende lograr. Tradicionalmente, los maestros leían en voz alta una novela al grupo durante un período, medio trimestre quizá, a menudo al final del día. Como mencionamos en el Capítulo 2, esta actividad se hizo mucho menos habitual en la KS2 tras la implementación de la NLS y, donde continuó, las limitaciones de tiempo conllevaron que, con frecuencia, solo se leyeran algunas páginas por semana. La lectura del libro se prolongaba a menudo durante un trimestre o más, mucho después de que decayera el interés de los alumnos.

¿Cuáles son los placeres de la lectura de textos de ficción más largos a disposición de los alumnos y alumnas del último curso de primaria? Las exigencias de alfabetización que pesan sobre los lectores de hoy son aún mucho más diversas que en el pasado reciente y están dominadas por los textos de divulgación y entretenimiento en pantalla. Los adultos que leen con regularidad obras de ficción están en minoría. ¿Debe, entonces, mantener la novela su lugar central en el currículum escolar de Lectoescritura? Como exponemos en otra parte de este libro, es vital que los alumnos y alumnas mayores, sobre todo los primeros, se sometan a una dieta de lectura en el aula que sea variada y equilibrada, incluyendo textos electrónicos de divulgación y no literarios. No obstante, dedicarse a la lectura sostenida de una pieza de ficción narrativa ofrece unos placeres únicos y debe seguir siendo una parte importante de una oferta literaria equilibrada.

La lectura de una buena novela en la KS2, sobre todo en un contexto de clase, ofrece, entre otras cosas:

• las satisfacciones de seguir un argumento extenso durante un tiempo;

• la experiencia de sentir empatía con un amplio grupo de personajes;

• el placer del lenguaje utilizado en diálogos, acciones y descripciones

sostenidos;

• la oportunidad de apreciar una estructura narrativa compleja bien construida;

• el placer de emplear la imaginación para crear imágenes mentales;

• la oportunidad de compartir impresiones y predicciones con otros lectores.

Compartir la lectura y hablar sobre una novela puede aportar todos esos beneficios. Otras actividades de leer, escribir, hablar y escuchar relacionadas con compartir un texto pueden reforzar el gozo de la lectura de una novela, pero también puede ser contraproducente si esas tareas se consideran aburridas o arbitrarias. Sin embargo, las actividades de respuesta de este tipo no tienen por qué ser poco imaginativas o inestructuradas. BENTON y FOX (1985, págs. 13-16), por ejemplo, ofrecen una base teórica y mencionan “cuatro actividades que comprenden los elementos básicos del proceso de respuesta”:

• Imaginar: la creación de imágenes mentales.

• Prever y mirar en retrospectiva: una serie continua de previsiones y miradas hacia atrás.

• Interactuar: el lector proyecta en el texto su propia experiencia.

• Evaluar: la valoración de un texto, que se desarrolla continuamente mientras leemos.

Todos estos procesos están presentes y se relacionan entre sí en el acto de leer una novela. Los maestros pueden idear actividades que destaquen uno o más de los elementos de respuesta y animar a los niños a que no solo “lean las líneas”, sino también a “leer entre líneas”, haciendo inferencias y deducciones a partir de lo que leen y, a veces, a “leer más allá de las líneas”, haciendo evaluaciones y justificando sus puntos de vista. BENTON y FOX (1985, págs. 13-16) ponen como ejemplos de estas actividades:

• Imaginar: esbozos de personajes, lugares, incidentes durante la lectura; imágenes o collages más precisos para expresar respuestas generales después de leer.

• Prever y mirar en retrospectiva: un cartel de desarrollo argumental para exhibir en clase, actualizado tras cada lectura. Diarios y cartas escritos en el papel de los personajes.

• Interactuar: actividades de representación dramática, como improvisaciones, juegos de rol y actividades de representación estática, que permitan a los niños introducirse en la acción de una novela y hacer que ésta sea relevante para ellos; escribir nuevos episodios utilizando los mismos personajes o ambientes.

• Evaluar: planificar una campaña publicitaria para una novela; escribir un mensaje de correo electrónico al autor o autora con reacciones a la novela.

En el estudio del caso de la escuela que aparece a continuación, unos alumnos y alumnas de la KS2 participaron en la lectura de tantos textos narrativos completos como fue posible con el fin de ayudarlos a descubrir los placeres de la lectura de obras de ficción. Además de tener una novela de clase que se leía en voz alta a diario, los niños tenían un tiempo de relatos al final del día, un texto completo para una sesión de lectura guiada en grupo cada semana y debían leer una novela entera, junto con actividades relacionadas con éstas, en el contexto de una serie de unidades de trabajo de lectoescritura planificadas para que se desarrollasen durante varias semanas.

Estudio de caso de una escuela El profesorado de esta junior school cree fir

La Tabla 4.1 muestra un extracto de la planificación de una unidad de tres semanas sobre la novela El león mariposa, con niños y niñas de 4o, en este estudio de caso de la escuela. El extracto contempla los tres días disponibles en la primera semana de la unidad y se elaboró para cumplir los objetivos del marco NLS original. Durante esta primera semana, se presenta el texto, leyéndose en voz alta una parte importante de la novela, que se continúa durante el tiempo de relatos, y facilitando ciertos datos contextuales del autor y del libro. Junto con esta información del maestro, hay oportunidades para que los niños y niñas dibujen, escriban en rol4, dialoguen y reflexionen, trabajando por parejas, en pequeños grupos o en gran grupo. Estas actividades les permiten participar en los procesos de respuesta mencionados por BENTON y FOX (1985), de imaginar (diseñar una portada), prever y mirar en retrospectiva (el reto de los 60 segundos), interactuar (silla caliente5; pasillo de reflexión6; escribir cartas en rol) y evaluar (comparar portadas, poner respuesta en común respuestas a los capítulos leídos).

Álbumes ilustrados para niños y niñas mayores

Los álbumes ilustrados también tienen como textos completos, un sitio que compartir en la KS2. Esta es otra área de continuidad y progreso tras la KS1. Después de cierta resistencia inicial de algunos niños y niñas a volver a los “libros para bebés”, que identifican con aprender a leer, los lectores y lectoras de la KS2 redescubren pronto los especiales placeres que ofrecen estos textos que combinan medios a los lectores individuales. Además de formar parte de una dieta lectora equilibrada para estos niños y niñas de la KS2 que ya leen por placer, los álbumes ilustrados pueden motivar a los lectores menos avanzados o reacios que no sean capaces o no quieran abordar otros textos de ficción. El espectacular efecto que produce el descubrimiento o redescubrimiento de los álbumes ilustrados sobre los no lectores mayores ha quedado muy bien documentado (MARTIN, 1989; SMITH y ALCOCK, 1990).

Tabla 4.1. Extracto de la planificación de una unidad didáctica continuada de tres semanas sobre el texto de una novela completa

Planificación semanal de lectoescritura para 4º de primaria

Contenido (asimilado): ***El león mariposa*, de Michael Morpurgo (MM). T1** Identificar problemas sociales, morales o culturales. **T8** Escribir críticamente sobre un problema suscitado en un relato, explicando el problema, cursos alternativos de acción, evaluar la solución del escritor.

Criterios de éxito: (véase más abajo)

Actividades de lectura y escritura	Actividades de "pensemos para pensar"	Actividades de ejemplificación de escritura	Actividades de escritura guiada

	Trabajo en grupo de clase	Trabajo independiente y/o guiado	Plenario	Oportunidades de evaluación
Lunes **Caps. 1 y 2** **MG lee el cap. 3 en el tiempo de relatos**	**T1 T8** Se empieza preguntando a los niños si han oído hablar de Michael Morpurgo. Hacer que los alumnos trabajen con sus compañeros de conversación y comenten qué libros de MM conocen. Hacer una lista de los mismos y explicar que a menudo escribe libros sobre sus propias experiencias y temas históricos. Leer la contraportada a los niños y enseñarles la portada. Preguntar a los niños por qué se llama el libro *El león mariposa*. Poner en común sus ideas. Leer el primer capítulo y comentar por qué no le gusta al niño la escuela pública. Comentar qué es "mentir" y si los niños se han sentido alguna vez así. ¿En alguna ocasión se han sentido los niños como si estuvieran huyendo? Leer el segundo capítulo y preguntar al grupo si se escaparían alguna vez con un extraño. A medida que se desarrolle la historia, comentar qué es un "mundo adulto" y preguntar a los niños dónde pueden encontrarse leones. Preguntar a los niños qué creen que es la "sabana" y qué aspecto tiene, basándose en lo que les dice el autor. Preguntar también por las aparentes diferencias entre la vida de los hombres y la de las mujeres (los hombres tienen aventuras excitantes en la sabana; las mujeres permanecen en casa con los hijos, dentro del mundo adulto). También se pueden señalar palabras extranjeras. Explicar a los niños que van a dibujar una portada para *El león mariposa*. Ejemplificar algunas ideas.	Reparte ejemplares del libro con portadas diferentes y pregunta a los niños cuál prefieren. Sin mentar las respuestas. Por grupos, los niños crean una portada para el libro. MG con un grupo de escritura guiada. Recursos: **ejemplares de *El león mariposa*. Recuadros temáticos para reflexionar**[***].	Sala caliente: el niño del primer capítulo. Animar a los niños a que le hagan preguntas sobre el momento y por qué huyó.	Los niños pueden crear una portada para *El león mariposa*.
Miercoles **Caps. 4 y 5** **Leer cap. 6 en el tiempo de relatos**	**T1 T8**. Pedir a los niños que trabajen por parejas y anoten tres cosas que recuerden de la historia. Leer "Bertie y el león" y comentar cómo ayuda mamá a Bertie a mostrar el cachorro y por qué lo hace. Leer el Capítulo 5: Bertie va al internado y le dicen que van a vender el cachorro a un circo. Hacer un corrillo de reflexión acerca de lo que sienten mamá, papá y Bertie con respecto a la venta del cachorro. Comentar las respuestas. Criterios de éxito para la portada: 1. Incluye descripciones del libro. 2. Capta la atención, pero sin estar recargada.	Los niños crean las portadas en grupos. MG con el grupo de escritura guiada. Recursos: **ejemplares de *El león mariposa***.	Jugar con la clase al corrillo andante. Poner música y, cuando se detenga, los niños tienen que comentar qué sienten acerca de los leones de los circos. Repetir con ejemplos diferentes.	Los niños pueden crear una portada para *El león mariposa*.
Jueves **Leer Caps. 7 y 8**	**T1 T8** Jugar al tate, de los 60 segundos, en el que un voluntario tiene que decir qué ha ocurrido en la historia hasta ese momento. Leer el Capítulo 7 y constatar el hecho de que la historia avanza en el tiempo. Comentar cómo la señora entra en contacto con Bertie. Leer el Capítulo 8. Releer la carta de la página 76 del libro y preguntar a los niños qué habría sentido Bertie al ir a la guerra y qué sentiría Millie. Poner en común sus respuestas. Explicar a los niños que van a escribir una carta de Millie a Bertie o de Bertie a su papá. Recordar cómo se escribe una carta, el uso del lenguaje emotivo y relacionar la evidencia con el libro.	Los niños escriben cartas de Millie a Bertie o de Bertie a su papá. MG con el grupo de escritura guiada. Recursos: **ejemplares de *El león mariposa***.	Los niños leen sus cartas al resto de la clase.	Los niños pueden escribir una carta basada en el libro.

* En la planificación presentada se utiliza la metodología de Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management, de Edward DE BONO (trad. cast.: Remedios DIÉGUEZ: Seis sombreros para pensar. Barcelona: Paidós Ibérica, 2009). Se emplean unos sombreros de varios colores para indicar diversos estados: hechos, sentimientos, juicios, etc. (N. del T.)

** El término inglés que aparece en el texto y en la obra original es compound, palabra que describe, entre otras cosas, una zona vallada en la que puede haber casas, barracones, etc. Se utiliza también para referirse a un recinto como el de un campo de concentración. Optamos por traducirlo como “recinto vallado”. (N. del T.)

*** El término inglés es veld, que alude a un tipo muy concreto de sabana, propio de Sudáfrica, caracterizado por su elevación (meseta) y su aridez. Optamos por traducirlo como “sabana”. (N. del T.)

**** Con objeto de ayudar a los niños a hacer comentarios sobre textos más o menos largos, se les presentan distintos recuadros con encabezamientos que centran su atención en una parte concreta del texto comentado, en inglés: writing frame. Optamos por traducirlo como “recuadro temático”. (N. del T.)

Agradecemos a Martin GATER (MG) su autorización para reproducir este plan.

Lecciones de los niños Algunos niños participantes en encuestas que yo rea

Los buenos álbumes ilustrados comparten las mismas características fundamentales, vayan dirigidos a los alumnos y alumnas de los últimos cursos de primaria o a los niños y niñas más pequeños.

• Pueden leerlos a distintos niveles lectores con experiencia y capacidad diferentes.

• Son textos abiertos que estimulan el relleno de las lagunas y la interpretación.

• Invitan a utilizar un enfoque interactivo, dado que hay que combinar los dos discursos, de palabras e imágenes, en el acto de leer.

• En las palabras y en las ilustraciones hay patrones y ritmos discernibles.

• Las imágenes y las palabras son interdependientes e inseparables: es imposible decir qué va primero, o eliminar unas sin menoscabar el significado del conjunto.

• Normalmente encierran humor, aunque para los lectores mayores esto pueda ser ironía y sátira.

Los álbumes ilustrados creados específicamente para los lectores algo mayores mantienen y amplían el estímulo visual de los textos orientados a los niños más pequeños, aunque con una mayor complejidad en el texto escrito y en la forma de presentar los temas. Los libros como When the Wind Blows y The Tin-Pot Foreign General and the Old Iron Woman de Raymond BRIGGS7, Rose Blanche8 de Roberto INNOCENTI e Ian MCEWAN, War Game de Michael FOREMAN o Way Home de Gregory ROGERS, ofrecen la experiencia de diversos y sofisticados estilos artísticos, así como el examen de cuestiones difíciles y comentarios sociales o políticos de hondo calado.

No obstante, como los mejores álbumes están abiertos a la interpretación a diferentes niveles, los niños mayores pueden volver a los textos o a versiones de los libros que leyeron en la KS1 y encontrar en ellos nuevos aspectos de interés .

Por ejemplo, ciertos álbumes que dan un nuevo giro visual o verbal a los cuentos tradicionales, como el Hansel and Gretel de Anthony BROWNE9, Snow White in New York de Fiona FRENCH, The Three Little Wolves and the Big Bad Pig de Evgénios TRIVIZÁS y Helen OXENBURY10 o The Frog Prince Continued de Steve JOHNSON, pueden resultar atractivos a los lectores de más edad, sobre todo si los libros se contemplan en conjunto, como un grupo de textos relacionados. Los alumnos y alumnas de la KS2 también suelen estar en mejor situación como lectores para apreciar los matices emocionales de los álbumes ilustrados que versan sobre la familia y las relaciones sociales, como John Brown, Rose and the Midnight Cat de Jenny WAGNER y Ron BROOKS11, Gorilla y Voices in the Park de Anthony BROWNE12, Granpa de John BURNINGHAM o Not Now13, Bernard de David MCKEE.

Lo que David LEWIS (1990) llamara elemento “metaficticio” de algunos álbumes ilustrados contemporáneos es también un aspecto con el que estos lectores pueden disfrutar de modo más consciente. Libros como Come Away from the Water, Shirley de John BURNINGHAM, Bear Hunt de Anthony BROWNE u On the Way Home de Jill MURPHY explotan su estatus como constructos de ficción rompiendo las fronteras artísticas, sea haciendo que los personajes borren líneas de los dibujos y saltándose los marcos de las ilustraciones, o colocando distintas versiones de la realidad lado a lado. Como señala LEWIS, los placeres que ofrecen estos textos al lector informado son similares a los que disfrutan los lectores adultos de la ficción postmoderna de autores como Julian Barnes, Italo Calvino, John Fowles o Umberto Eco, que también se burlan de nosotros cuestionando la relación entre ficción y realidad.

Los lectores de álbumes ilustrados en la KS2 aportan también a los textos una apreciación creciente del modo de utilizar el lenguaje para causar un efecto, por ejemplo, en los juegos inventados de How Tom Beat Captain Najork and his Hired Sportsmen14 de Russell HOBAN y Quentin BLAKE, las oraciones extravagantes de Would You Rather...15 y Where’s Julius? de John BURNINGHAM, o la perspectiva extraterrestre de la vida en la Tierra de Dr Xargle’s Book of Earthlets16 de Jeanne WILLIS y Tony ROSS. Volver a estos textos con ojos más experimentados permite que se den cuenta los lectores juveniles de que los álbumes ilustrados “no son tan simples” como pudiera parecer a primera vista (BADDELEY y EDDERSHAW, 1994).

Como también señalan BADDELEY y EDDERSHAW (1994, pág. 63), hay un “equilibrio precario” que preservar entre “mantener la experiencia agradable” de

los álbumes ilustrados para los lectores juveniles y poner de manifiesto cómo funcionan en el plano del lenguaje y en el de la imagen. A menudo es suficiente poner a disposición de los alumnos y alumnas de KS2 los álbumes ilustrados para leerlos en gran grupo, por grupos, por parejas o individualmente y crear oportunidades para ponerlos en común y comentarlos. No obstante, hay muchas actividades que, manejadas con sensibilidad, pueden ayudar a los lectores de más edad a examinar la interacción de los elementos verbales y visuales, aumentando así su disfrute de los textos de los álbumes. He aquí algunos ejemplos:

• elaborar ilustraciones alternativas para acompañar el texto;

• escribir un texto diferente que vaya con las ilustraciones;

• examinar las técnicas artísticas utilizadas;

• examinar cómo se usa el lenguaje;

• examinar el estilo de un autor de álbumes en una serie de títulos;

• comparar los estilos de dos o más autores;

• que los alumnos y alumnas investiguen, dibujen y creen sus propios álbumes ilustrados.

En los estudios de los casos de las escuelas que se mencionan a continuación, se utilizaron álbumes ilustrados en aulas de la KS2 en un enfoque transcurricular, centrándose en las formas en que pueden desarrollar en los alumnos y alumnas mayores las destrezas cognitivas, afectivas y creativas. En la primera escuela que se menciona, se hace hincapié en leer y disfrutar con los álbumes ilustrados por su capacidad para desarrollar en los lectores destrezas de pensamiento de orden superior, empatía e imaginación creativa.

Estudio de caso de una escuela En esta junior school, se utilizan álbumes il

En la segunda escuela, a continuación, los niños y niñas mayores leen, comentan, representan, graban y reescriben álbumes ilustrados en el contexto de un trabajo integrado de artes creativas.

Estudio de caso de una escuela En esta escuela de primaria, la coordinadora

Sugerencia Entre los materiales citados en el Capítulo 7 escoja dos o tres ál

Poesía

A veces, incluso los maestros que, mediante novelas y álbumes ilustrados, alimentan con éxito el amor a la lectura de los alumnos y alumnas de la KS2 tienen que esforzarse bastante en relación con la poesía. La investigación pone de manifiesto que, a medida que los niños y las niñas de primaria van creciendo, sus actitudes con respecto a la lectura de poesía en particular se hacen más negativas (LOCKWOOD, 1998). Probablemente, esto esté relacionado con la tendencia de la enseñanza de la poesía a hacerse más formal de lo que admiten los alumnos y alumnas mayores. Los maestros y maestras suelen tener la sensación de que el trabajo con la poesía al final de la KS2 tiene que ser en su mayor parte analítico, utilizando mucho los tipos de rima. A veces, se justifica esto como una preparación necesaria para los exámenes nacionales o para la secundaria. Sin embargo, también es posible que sea el resultado de que los maestros y maestras se retrotraigan a sus propias experiencias de aprendizaje de la poesía, que probablemente implicaran un enfoque "crítico práctico", en el que los poemas, a primera vista, se diseccionaban con el fin de extraer sus "significados ocultos".

En las escuelas en las que los niños y niñas de la KS2 siguen disfrutando con los poemas, se prolonga el enfoque activo utilizado con canciones y rimas en la KS1. Como los buenos poemas suelen resultar siempre tanto una "escucha nueva" como una "mirada nueva", por utilizar las expresiones de Robert Frost, hay que leerlos en voz alta a todos los lectores, no solo a los más pequeños. James CARTER señala que muchos poetas infantiles contemporáneos, como él mismo, se ganan la vida como actores, por lo que escriben tanto para la escena como para la página (CARTER, 2007, pág. 15), pero también beneficia a los poemas más antiguos que se los escuche además de leerlos, como en el caso de los poemas de Hilaire Belloc que aparecen en los planes que se muestran a continuación. Si vamos más lejos y animamos a los niños y niñas a que declamen y presenten poemas utilizando técnicas dramáticas, les facilitamos que penetren en los poemas y los examinen activa y colaborativamente. Los recitales periódicos de poesía para diversas audiencias contribuyen a divulgar que la poesía es tanto para el disfrute de los intérpretes como para el de la audiencia.

El plan que aparece en la Tabla 4.2, elaborado de acuerdo con los requisitos del marco de la NLS, solo es un extracto y representa la segunda semana de una unidad bisemanal de poesía impartida a niños y niñas de 6o. La semana empieza con una lectura compartida en voz alta y un comentario por parejas de un poema clásico de Hilaire Belloc, antes de pasar a actividades de grupo que incluyen representaciones dramáticas y lectura expresiva. A medida que avanza la semana, los niños siguen escuchando dicho poema así como otros de Belloc, leídos en voz alta, dan sus respuestas personales al poema mediante palabras o dibujos, utilizan Internet para descubrir más cosas acerca del poeta y de sus poemas, y pasan después, mediante la escritura en prosa y borradores, a crear su propio cuento con moraleja como los de Belloc. La semana en su conjunto pone de manifiesto las elevadas expectativas del maestro con respecto a lo que pueden conseguir los niños y niñas mayores de primaria en cuanto a leer, escribir, hablar y escuchar poemas y, sobre todo, a disfrutar con ellos.

También hace falta tiempo para la lectura individual directa de poemas y el entorno adecuado para ello. Los niños necesitan tener la oportunidad de hojear diversos libros de poesía en un ambiente cómodo y relajado. Los derechos del lector de libros de poesía, adaptando los de la carta de Daniel PENNAC (2006), son el derecho a no leer de principio a fin, sino ir picoteando; el derecho a leer y releer los poemas favoritos; el derecho a leerlos en voz alta; el derecho a aprenderlos de memoria, el derecho a leer lo que uno considere que es poesía, y el derecho a no acabar un libro de poesía si a uno no le gusta.

Los poemas pueden desmontarse de vez en cuando, como cualquier objeto bien hecho, pero es importante acordarse de montarlos de nuevo adecuadamente al final y comprobar que todavía funcionan. Examinar cómo ha construido el poeta unos patrones de sonido mediante el ritmo, la rima, la aliteración, la asonancia, la onomatopeya y otras figuras, o cómo ha construido las descripciones visuales mediante imágenes o significados creados a través de juegos de palabras, puede añadir una clase diferente de placer así como de comprensión de los poemas. Sin embargo, los poemas no deben utilizarse como meras excusas para exhibir figuras, empleando, por ejemplo, metáforas y símiles con la única finalidad de nombrar las partes. A menudo, los poemas se quedan reducidos a sus piezas tras este tipo de actividad cuando la clase sigue adelante para saquear otro texto en busca de la misma figura o tema. Debe imponerse la norma de leer otra vez el poema en voz alta después de cualquier forma de análisis, disfrutando de sus sonidos e imágenes de nuevo tras el estudio de su forma de integrarse en un todo.

Tabla 4.2. Extracto de la planificación a corto plazo de una unidad sobre poesía con alumnos y alumnas de 10-11 años

Día	Texto compartido y nivel oracional	Lectura y escritura guiadas	Trabajo independiente: 5 grupos diferenciados por niveles AA/A/BA	TIC Enlaces transcurriculares	Recursos	Sesión plenaria
Lunes	Leer: "*Jim, who ran away from his nurse and was eaten by a lion*", de Hilaire Belloc. Lectura compartida: comentario por parejas; respuesta del lector. Examinar el muy evidente ritmo; palabras arcaicas, etcétera.	Trabajar con un grupo para mejorar las interpretaciones. Maestro (M.), con el grupo **5**; Ayudante de enseñanza (A.E.), con el grupo **4**.	Grupo **1**: los alumnos aprenden la 1ª estrofa para recitarla en la sesión plenaria. Drama: el grupo prepara mimo y movimientos para las estrofas. Grupos **2-4**: en sus grupos, los alumnos aprenden las estrofas 2ª, 3ª y 4ª, respectivamente, para su recitación en la sesión plenaria. Grupo **5**: los alumnos preparan una lectura expresiva de la 5ª estrofa del poema. Como este es el final, la buena expresión y la entonación son esenciales.	Teatro	Ejemplares del poema. Bolígrafos de colores para glosar el poema. Grabadora y cinta magnetofónica para que el A.E. lo utilice en la sesión plenaria.	Empieza el grupo **1** interpretando su pantomima. Pensamientos conmovedores. La clase declama el poema, en la medida de lo posible, de memoria. ¡El A.E. graba la declamación! ¿Qué efecto produce la entonación? Comprensión del poema al final de la clase.
Martes	Releer el poema. Profundizar el estudio de la voz, el tema y especialmente la forma —esquema de rima, elección de vocabulario, lo escandaloso de lo prosaico, lo cómico del cuento con moraleja, efecto general; intención del autor.	Ayudar a un grupo a dibujar. M., con el grupo **4**. A.E., con el grupo **5**.	Grupos **1** y **2**: escriben sobre su respuesta al poema. Incluir la intención del autor y si están de acuerdo en moralizar en la poesía como instrumento de acción parental. Grupo **3**: escribir su respuesta al poema. ¿Estáis de acuerdo con el enfoque de Belloc acerca de contar un cuento moral en poesía? Examinar la cuestión. Grupos **4** y **5**: Dar una estrofa a cada pareja para representarla dibujando bocetos rápidos. Escribir una respuesta corta al poema, si hay tiempo. Grupo **1**, en el ordenador: escribir sus ideas en el procesador de texto.	Arte. Historia: Los victorianos (en 5º año).	Ejemplares del poema. Bolígrafos de colores para glosar el poema. Transparencias para retroproyector y rotuladores para transparencias. Lonas: grupos **1**, **2**, **3**.	El grupo **4** lidera: Pone en común algunos de los bocetos. Aporta la intencion del autor y los puntos de vista de los alumnos de los grupos **1** y **2** sobre el cuento. ¿El resto de la clase cree que los bocetos representan el poema? Dibujar algunas conclusiones sobre el poema/poeta, a consecuencia del estudio de este ejemplo. Prever para mañana: considerar otro poema de este poeta. Utilizar la pizarra inteligente; ir a: www.theotherpages.org/poems/belloc. Pedir a los alumnos que lo examinen como tarea para casa.
Miércoles	Leer "*Tarantella*", de Belloc. Respuesta del lector. Actividad: "Pero no estoy seguro de". ¿Qué preguntas querrías hacerle a la voz del poema? Leer de nuevo; examinar de modo especial el sonido, el ritmo.	Ayudar a un grupo en su redacción. M., con el grupo **3**; A.E., con el grupo **5**.	Grupos **1** y **2**: los alumnos rehacen el poema de otra manera: escribir el poema narrativo como una carta a Miranda. Grupos **3** y **4**: buscar el esquema de rima glosando el poema; identificar el estribillo. ¿Pueden empezar a indicar por qué se usa el estribillo y qué efecto produce? Grupo **5**: buscar el esquema de rima glosando el poema; identificar el estribillo. Si hay tiempo, destacar las palabras de las que no estén seguros y comentarlas con el A.E. Grupo **5** con el ordenador: emplear colores para destacar los hallazgos.	Historia.	Ejemplares del poema. Bolígrafos de colores para glosar el poema.	Comienza el grupo **3**: dar ideas sobre el esquema de rimas y estribillo. ¿Pueden empezar a indicar por qué se usa el estribillo y qué efecto produce? Pedir a los alumnos que comparen este poema con "Jim". ¿Comentarios? ¿Semejanzas? ¿Diferencias?

Jueves	Leer "*Rebecca, who slammed doors for fun and perished miserably*", de BELLOC. Lectura compartida: comentario por parejas. Examinar el lenguaje, el tema, la forma. Reunir ideas acerca de las característica de la poesía de BELLOC estudiada hasta ahora. Hacer una lista de comprobación en la pizarra (si no sale de inmediato, orientar hacia el cuento con moraleja).	Ayudar a los alumnos en su redacción. M., con el grupo **2**; A.E., con el grupo **1**.	Todos los grupos: los alumnos comentan por parejas las ideas para escribir su propio cuento con moraleja inspirado por el poeta; después, escriben la "historia" o la narración de la idea que hayan elegido en prosa; anotar ideas para el verso no rimado en forma poética. Grupo **2** en el ordenador: anotar ideas.	Historia.	Ejemplares del poema. Bolígrafos de colores para hacer anotaciones en la lista de comprobación del poema.	Comienza el grupo **2**: compartir algunos resultados. Elogiar los cuentos con moraleja. Los alumnos dan otros consejos para mejorar estos primeros intentos.
Viernes	Escritura compartida: M. negocia de antemano con un alumno o alumna para utilizar su trabajo como centro de atención para la escritura compartida. M. muestra en la pizarra una copia de la narración. M. con la ayuda de los alumnos, escribe un borrador del poema. Reescribir el borrador, orientar y dar ideas y puntos de vista a medida que se desarrolle la composición. (15 minutos para dar tiempo para componer).	Ayudar a los alumnos en su redacción. M., con el grupo **1**; A.E., con el grupo **5**.	Los alumnos escriben un primer borrador de su poema, utilizando los consejos del maestro dados en la sesión de escritura compartida/guiada (30 min). Grupo **3**: en el ordenador para escribir el primer borrador.		Trabajo de los alumnos.	Comienza el grupo **5**: los alumnos comparten su trabajo con el colaborador de respuesta. El grupo **1** comparte sus poemas con la clase. Comentarios y crítica de apoyo. Perspectiva general del M.: reúne las líneas maestras de esta unidad, modera el diálogo para comparar y contrastar la obra del poeta; subraya los objetivos clave de enseñanza en los niveles de texto, oración y palabra. Comentar: ¿Hemos cumplido los objetivos de esta unidad? (15 min).
Escritura extendida	Abrir la sesión: ¿qué necesitamos para estar preparados para escribir, etc.? Recodar los diálogos de esta mañana.	M. trabaja con 3 grupos (**1**, **3**, **5**) apoyando y guiando para mejorar los primeros borradores. A.E., con los grupos **4**, **2**.	Los alumnos redactan de nuevo sus poemas utilizando los consejos del maestro, la lista de comprobación y las ideas de la sesión plenaria. Grupo **4**: en el ordenador para escribir su primer borrador.		Lista de comprobación.	Los alumnos comparten su trabajo con el colaborador de respuesta. Los grupos comparten sus poemas con la clase. Comentarios y crítica de apoyo. Perspectiva general del M.: recoger los trabajos para corrección detallada.

Agradezco a Carolyn RIPPER su autorización para reproducir este plan.

Formas de promover la lectura por placer

Otros ejemplos de práctica satisfactoria de promoción del disfrute de la lectura en la KS2 pueden resumirse bajo los seis mismos encabezamientos utilizados en el capítulo anterior, si bien de nuevo habrá cierto solapamiento entre ellos.

Actividades abiertas y auténticas

• Utilizar actividades creativas como respuestas a los libros leídos, incluyendo Música, Danza, Teatro, Dibujo Artístico, Escultura, TIC, Dibujo Técnico y Tecnología o combinaciones de ellas. Por ejemplo, el Dibujo Artístico y el Dibujo Técnico y la Tecnología podrían combinarse en el diseño y la creación de modelos de tamaño natural de los personajes de los libros que expresen las reacciones de los niños a los personajes en cuestión. La Música, las TIC y la Danza podrían utilizarse para crear el sonido y el movimiento adecuados para acompañar cuando se recita un poema, que podría grabarse en vídeo o DVD, a modo de un vídeo musical.

• Que los niños hagan su propia antología personal de poemas. Crear una antología poética personal, en un formato que pueda expandirse continuamente, es una forma de que los niños puedan hacer suya la poesía y concienciarse de su propio desarrollo como lectores. Los poemas pueden escribirse a mano o mecanografiarse con tipos y estilos apropiados y acompañados por ilustraciones. Las antologías de los niños pueden guardarse con las publicadas para crear o ampliar una biblioteca de poesía.

• Organizar visitas periódicas de autores y disponer grupos de niños que lean diferentes libros del autor en cuestión y preparen preguntas para formulárselas. Los alumnos y las alumnas pueden dialogar acerca de la idea que cada uno tenga del autor o autora y de por qué escribe sobre determinados temas, acontecimientos o problemas, basándose en los libros leídos de antemano.

Después, pueden entrevistar al autor o autora durante la visita y descubrir hasta qué punto eran exactas sus ideas preconcebidas al respecto.

• Seguir de cerca el proceso de nombramiento del nuevo o nueva Children's Laureate cada dos años. Los niños pueden utilizar la página web de Laureate para investigar sobre los anteriores premiados y buscar información referente a las actividades del actual (www.childrenslaureate.org.uk). Pueden crear su propia lista de lo seleccionado para el siguiente premio y establecer una comisión de nombramientos para considerar quién debe ser el mejor candidato y por qué, escuchando las propuestas de distintos grupos sobre los autores o autoras a quienes apoyen. Cuando se aproxime el momento del nombramiento del Laureate, los niños pueden enviar a la página web sus nominaciones individuales y de grupo.

• Crear una versión de centro o de aula de los programas nacionales de televisión sobre libros, como The Big Read, Battle of the Books o The Big Bad Read, en los que los participantes tengan que defender los méritos de determinados libros o personajes. Los niños pueden elaborar folletos y carteles que promuevan los libros que ellos apoyen y hacer presentaciones en asambleas para animar a otros a que voten a favor de sus elegidos. La lista final de libros en competición puede exponerse en la biblioteca escolar junto con el material publicitario de los editores y las librerías locales.

• Investigar sobre autores y presentar los hallazgos como páginas en la web de la escuela. Evidentemente, esto dará el máximo resultado cuando los autores o autoras hayan visitado o vayan a visitar la escuela, o cuando los niños se centren en los libros de determinados escritores o escritoras. Todos los editores y la mayoría de los escritores y escritoras conocidos tienen ahora sus propios sitios web, con páginas específicas dirigidas a los niños. Hay también muchos otros sitios web adecuados a los alumnos con información sobre autores y libros, así como guías impresas accesibles sobre la literatura infantil (véase nota en pág. 10). Los niños necesitan orientaciones y apoyo para asegurarse de que la investigación y la presentación del material electrónico no se limite simplemente a cortar y pegar.

• Hacer que los niños y las niñas soliciten libros nuevos para la biblioteca, revisándolos cuando lleguen. Comprar, abrir y leer un libro nuevo, sobre todo uno con pasta dura, con su olor y tacto especiales, es uno de los placeres que deben experimentar los niños si queremos "engancharlos" a la lectura. Es muy

posible que muchos alumnos de origen desfavorecido no tengan esta experiencia en sus últimos cursos de primaria si no es en la escuela. En vez de ser demasiado posesivos con respecto a los libros nuevos de la escuela o de la biblioteca, tenemos que dejar que los niños tengan la sensación de apropiarse de ellos, individual y colectivamente. Implicarlos en el proceso de adquisición, recomendación y distribución de las nuevas adquisiciones bibliográficas fomenta el respeto hacia los libros y el aprecio de los mismos.

• Establecer lazos regulares entre las actividades de lectura y las de escritura, no solo en relación con los libros leídos, sino también con formas populares de ocio infantil, como letras de canciones, fanzines de fútbol, revistas de aficiones personales, sitios web y blogs. Leer y escribir son actividades mutuamente reforzantes que se apoyan una a otra, en especial cuando están relacionadas con los intereses reales de los niños. No obstante, cuando las tareas de escritura relacionadas con la lectura son artificiales o meramente rutinarias, como ocurre con frecuencia con la revisión de libros, el efecto sobre el interés por la lectura suele ser negativo. Dar a los niños oportunidades de escribir en y sobre una amplia variedad de formas culturales populares que reflejen sus propios hábitos placenteros de lectura incrementa la motivación y puede llevar a unas actitudes mejoradas con respecto a la lectura en general, así como a mejoras en la escritura.

• Tener una jornada o una sesión semanal sin actividades escritas, en la que se haga hincapié en la interacción con los textos mediante actividades orales, en vez de en los resultados escritos. Aunque la escritura puede estimular el disfrute de la lectura, como dijimos antes, hay veces en las que es bueno prescindir de la idea de que la escritura sigue siempre a las actividades de lectura, bien a efectos de evaluación bien para conservar notas escritas sobre ellas. Preparar algunos períodos en los que los niños puedan dedicarse a diversas actividades de lectura sin la presión de plasmar unos resultados escritos puede contribuir a promover el placer de leer. Los niños también pueden contemplar las respuestas orales a los textos, como las escenas estáticas, las presentaciones habladas o los diálogos de grupo, como formas legítimas de expresar reacciones a lo que hayan leído.

Un entorno de lectura en el que se acceda con facilidad a gran cantidad de textos adecuados

• Garantizar que la gama de materiales de lectura en el aula sea amplia y actualizada, incluyendo, por ejemplo, novelas gráficas, libros de manga, periódicos, cómics, revistas de interés especial y textos electrónicos, así como libros. Es una oportunidad para extender el placer de los niños al leer, así como de facilitarles lo que ya conocen y les gusta. Los cómics, los periódicos y las revistas, por ejemplo, pueden ser los que los niños no encuentren necesariamente en casa. También tiene que promoverse una dieta equilibrada de lectura, por lo que se anima a los niños para que prueben cosas diferentes y no tengan la sensación de que solo hay un tipo de lectura que les guste.

• Incluir en la biblioteca del aula CDS o cintas de casete de libros adecuados, junto con los textos en cuestión. Los audiolibros bien leídos están a medio camino entre la narración de historias y la lectura. Facilitan una poderosa experiencia de escucha, pero también permiten la vuelta atrás y el repaso, como la lectura. Muchos niños experimentan el placer de escuchar los audiolibros desde edades muy tempranas durante los viajes en coche o a modo de rutinas al irse a la cama. Los niños pueden utilizarlos en clase como un modo de disfrutar de los libros que, de no ser así, quizá no pudiesen manejar por su cuenta, o como un modo de reforzar la experiencia lectora de textos más manejables o conocidos.

• Incluir en la biblioteca del aula textos de ficción, de teatro e informativos escritos por niños y audiolibros narrados por ellos. Esto constituye el enlace final entre la lectura y la escritura de los niños, al poder disfrutar leyendo la obra de sus compañeros o escuchando las lecturas grabadas por otros alumnos y alumnas. El uso de software sofisticado para crear textos escritos y hablados ha hecho que esta opción sea mucho más realista para las escuelas de primaria.

• Garantizar que la biblioteca del aula contenga libros actualizados de otros países y culturas o sobre ellos, incluyendo textos de ficción traducidos. En el Reino Unido, solo el 2% de los libros infantiles han sido editados originalmente en una lengua diferente a la materna, frente al 40%, aproximadamente, de Europa continental. Los lectores tienden a olvidar que algunos clásicos muy conocidos, como los libros de los Moomin17 o la serie de Pippi Longstocking18, son traducciones. La ficción contemporánea europea, como The Eye of the Wolf 19 de Daniel PENNAC (Walker, 2002) o el Bambert’s Book of Missing Stories de Reinhardt JUNG (Egmont, 2002), puede proporcionar a los niños diferentes

placeres lectores, así como una visión de otros mundos. Hay excelentes guías acerca de los libros infantiles traducidos y es muy fácil obtenerlos a través de las librerías que están en Internet (véase nota en pág. 10). En la actualidad, hay también un premio anual al libro mejor traducido: el Marsh Award for Children's Literature in Translation. Como incentivo para abarcar mucho, en términos geográficos, en la lectura, puede entregarse a los niños un "Pasaporte lector", que pueden "sellar" con detalles de los libros que hayan leído de distintas partes del mundo.

La elección del alumno o alumna

• Exponer las selecciones de libros de los niños en la biblioteca de la escuela y en las aulas, utilizando el modelo de "recomendaciones de libros" de las librerías. En los últimos años, ha habido una auténtica revolución en la forma de exponer los libros en las librerías y, en menor medida, en las bibliotecas públicas. Hay ahora muchos más libros que presentan la portada en vez del lomo y se hace mucho más hincapié en mostrar consejos y recomendaciones al lector en forma de carteles y fichas. No hay ninguna razón para que las escuelas no sigan este ejemplo e impliquen tanto como sea posible a los niños en el proceso de selección y recomendación. A menudo, las librerías y bibliotecas locales estarán encantadas de brindar sus expertos consejos y su ayuda en este campo, aunque solo sea como forma de hacerse con posibles clientes en el futuro.

• Implicar a los niños y niñas mayores en la elaboración de "sacos narrativos" para los pequeños lectores de educación infantil y de la KS1. Los "sacos narrativos", en los que, con un ejemplar de una obra narrativa, se incluyen diversos artefactos relevantes, juegos, audiolibros, marionetas o juguetes blandos, se han utilizado mucho para promover el placer de leer, sobre todo para los adultos que comparten los libros con los pequeños lectores. Sin embargo, la selección de los contenidos de los sacos es una actividad valiosa para los alumnos y alumnas mayores, que les permite utilizar de forma imaginativa sus conocimientos de los libros para tratar de captar el interés de los pequeños lectores. Que los lectores mayores preparen "sacos narrativos" relacionados con novelas leídas por sus compañeros (quizá "paquetes de libros" rebautizados o algo parecido) es también muy recomendable, tanto para los lectores como para

los empaquetadores.

• Pedir a los niños que recopilen, por ejemplo, listas de “12 libros para leer antes de que tengas 12 años” y cosas por el estilo. La “listamanía” está muy extendida tanto entre los niños como entre los adultos. Hay otras muchas formas de aprovechar esta compulsión a la confección de listas que pueden utilizarse para promover la lectura, por ejemplo, “los 10 héroes más destacados”, “los cinco malos malísimos” o las “20 mejores lecturas” del trimestre.

• Invitar a los niños a que participen en una jornada de “limpieza” de la biblioteca del aula o de la escuela, en la que se retiren de los estantes los libros pasados de moda o anticuados, para enviarlos a otro lugar para su reutilización o reciclado. Los niños están en muy buena posición para señalar qué libros de ficción o informativos han superado su fecha “de caducidad”, tanto por su condición como por su contenido, y hay que retirarlos para dejar sitio a otros más nuevos. Incluso pueden encontrar hogares en donde reciban algunos de los volúmenes “retirados” por sus malas condiciones de conservación.

• Invitar a los niños a que donen o presten libros nuevos a la biblioteca del aula. Los niños también pueden ayudar a rellenar los vacíos de las estanterías de la biblioteca del aula tras una actividad de retirada de fondos como la anterior, bien sugiriendo nuevas adquisiciones o, si quieren y pueden, prestando o entregando ejemplares de sus libros favoritos (pero no aquellos que sean demasiado especiales).

• Utilizar a los niños como “grupos de interés” para poner a prueba nuevas ideas para el desarrollo lector en la escuela. De nuevo, los alumnos son quienes están en mejor posición para mostrar la visión del cliente en cuanto a las propuestas para modernizar la biblioteca, introducir planes de incentivos para la lectura, preparar el programa de un evento bibliográfico o similares. Un “buzón de sugerencias de lectura” en la biblioteca da oportunidad para que los alumnos y alumnas aporten ideas para la promoción de la lectura. Las ideas que se adopten pueden dar lugar a una recompensa adecuada.

Aprendizaje colaborativo

• Garantizar que haya oportunidades para actividades de grupo en las que los niños puedan leer y hablar sobre textos compartidos, además de los grupos de lectura guiada por el maestro. Pueden ser actividades extraordinarias, utilizando textos como guiones, por ejemplo. Los textos de este tipo, que dan oportunidad para que participen todos los niños, son ideales para compartir en un trabajo de grupo independiente. Pero los grupos dirigidos por alumnos y alumnas también pueden reunirse con regularidad, como círculos de lectura, para comentar las respuestas a los textos compartidos de clase o a la lectura individual, tomando como punto de partida los comentarios anotados en los diarios de lectura o de respuesta de los alumnos y alumnas.

• Establecer relaciones de lectura con los institutos locales de secundaria. Esto puede suponer un tráfico de doble sentido. Los alumnos y alumnas de secundaria y sus profesores pueden visitar las escuelas de primaria de su área de influencia para mantener contactos regulares, como en los planes de amigos de lectura, así como para eventos extraordinarios, como semanas del libro o el seguimiento de premios literarios. Igualmente, los alumnos y alumnas mayores de primaria y sus maestros pueden visitar los institutos de secundaria para participar en concursos de lectura, presentaciones poéticas o sesiones narrativas.

• Poner las recomendaciones de lectura y las reseñas en la intranet de la escuela para que puedan consultarlas otros alumnos. Tener una sección del sitio web de la escuela en la que alumnos y maestros puedan hacer comentarios periódicos sobre la lectura por placer de todo tipo, tanto relacionada con la escuela como en casa, es una forma eficaz de elevar el perfil de la lectura por placer utilizando las TIC. Quienes participen pueden añadir su propia “reseña del lector” y clasificar los libros considerados en una escala de estrellas, utilizando el modelo de las “reseñas del cliente” de las librerías de Internet. La inclusión de sugerencias de lectura, siguiendo la línea de los apartados de “Si le ha gustado este libro, quizá también le guste...”, constituye un recurso útil que los alumnos y alumnas pueden consultar para ver sugerencias acerca de qué leer a continuación.

• Disponer un “muro de lecturas” en el que los alumnos y las alumnas y el profesorado pueda poner datos y noticias relacionados con la lectura. Es, en esencia, una versión física de la página web de la intranet, que tiene un impacto más inmediato y visible en el entorno de lectura de la escuela. El concepto del “muro”, en el que puedan pegarse con facilidad elementos manuscritos, atrae a los niños y es más informal, más fácil de supervisar y de mantener actualizado. Si los niños se acostumbran a mirar con regularidad el muro, puede utilizarse

para anuncios de eventos bibliográficos, noticias de la biblioteca, concursos de libros, etcétera.

• Animar a los niños y niñas mayores a que se conviertan en “entrenadores de lectura” o motivadores que ideen formas de promover la lectura entre sus compañeros y compañeras. Esto podría organizarse en el contexto del plan Reading Champions del National Literacy Trust, que mencionamos en el Capítulo 5, o como un programa ideado por la misma escuela. Los mismos alumnos y alumnas suelen estar en la mejor posición para aconsejar acerca de qué tipo de promoción de la lectura será más útil con sus compañeros y compañeras. La idea de ser una especie de “entrenador personal de lectura” para otros compañeros y de idear “programas individuales para mantenerse en forma lectora” puede atraer a lectores y lectoras en buena disposición, que tengan confianza en sí mismos e influencia sobre sus compañeros y compañeras. La analogía deportiva ayuda también a motivar a los entrenados.

• Animar a los niños, incluidos los lectores menos aptos, a que graben sus reseñas de libros, dentro de un programa de libros, para que las escuchen otros alumnos y alumnas. Para algunos niños y niñas, sobre todo para quienes no escriben con soltura, grabar sus comentarios sobre los libros y lecturas es liberador. Estas reseñas orales pueden prepararse de manera que formen una especie de programa de radio sobre libros para que lo escuchen mediante auriculares otros alumnos en sesiones de biblioteca o en el tiempo de lectura en silencio. También pueden añadirse las características de los escritores y escritoras preferidos, entrevistas con personas adultas acerca de sus libros infantiles favoritos y lecturas en grupo de poemas y extractos.

• “Entrevistar” por grupos a un autor o autora pensando preguntas y utilizando juegos de rol y la “silla caliente”. Con un mínimo de accesorios, como micrófonos simulados, los niños pueden trabajar por grupos en juegos de rol de entrevistas a escritores y escritoras infantiles. Los autores y autoras deben serlo de los libros que los niños hayan leído recientemente y habrá que hacer de antemano algunas investigaciones para que los alumnos puedan formular las preguntas y pensar las respuestas. Un niño o una niña puede ocupar la “silla caliente” como el autor o la autora que vaya a responder a las preguntas del entrevistador o de los entrevistadores; también puede hacerse que los niños ocupen por turno la “silla caliente”. Las entrevistas pueden “representarse” de manera que otros grupos las vean y que el autor invitado pueda someterse a otras preguntas que le haga el público con un “micrófono inalámbrico”

Un enfoque en el que los alumnos y las alumnas saben lo que están haciendo y cómo y por qué lo hacen

• Utilizar “diarios del lector” para que los alumnos de más edad no solo anoten lo que lean, sino para que reflexionen también sobre cómo y por qué leen. Estos diarios difieren de los diarios de lectura que se utilizan habitualmente porque permiten que estos niños y niñas piensen en sí mismos como lectores o lectoras, en vez de limitarse a anotar simplemente los detalles de los libros que hayan leído. En un “diario del lector”, o “de la lectura”, el niño o la niña empieza esbozando una breve autobiografía, árbol genealógico o línea cronológica de lecturas, documento en el que repasa retrospectivamente su propia historia personal como lector o lectora y, quizá, también de otros miembros de su familia. Después continúa adoptando una visión más general de sí mismo como lector o lectora y reflexiona sobre el patrón que sigue en sus lecturas, sus gustos y preferencias, cómo se han desarrollado con el tiempo y cómo creen que él o ella se desarrollará en el futuro. Puede reflexionar sobre los motivos de que lea lo que lee, dónde prefiere leer y qué saca en limpio de la lectura. El diario puede incluir también información e imágenes relacionadas consigo y con personas de su familia en cuanto lectoras, así como sobre los libros, los autores o películas de libros preferidos, además de extractos de sus textos favoritos.

• Animar a los niños y niñas para que incluyan en sus registros de lectura comentarios, hitos u objetivos. El diario del lector puede contribuir a los registros formativos de los maestros. Los alumnos y alumnas pueden incluir cortos perfiles personales de cómo se ven a sí mismos como lectores y anotar los logros significativos que crean haber conseguido. Los objetivos de lectura fijados por los maestros constituyen un dato importante para los lectores de primaria, pero probablemente resulten más útiles si los alumnos y alumnas intervienen en su establecimiento, los supervisan y evalúan cuándo los han alcanzado.

• Hacer que los grupos de alumnos y alumnas realicen encuestas sobre libros preferidos en distintos grupos de edad para orientar las adquisiciones de libros de la escuela. Los niños pueden investigar las recomendaciones de compra de libros en los sitios web de las editoriales o en librerías de Internet. Después, con

PowerPoint, pueden hacer presentaciones con los hallazgos de su investigación y con recomendaciones de compra y mostrarlas en asambleas o en reuniones del consejo escolar.

• Planificar una campaña publicitaria en los media para promover un “Año nacional de la lectura”. Puede estimularse a los niños y niñas para que hagan carteles, marcapáginas, competiciones y anuncios para revistas, radio o TV con el fin de anunciar una campaña nacional de lectura dirigida a las familias. Para centrar la campaña, harían falta un buen eslogan y un buen logotipo. El proyecto puede relacionarse con el desarrollo de la escritura persuasiva y con el trabajo para promover la lectura crítica de los textos de los media.

• Diseñar un anuncio para los consumidores que aparezca en las contracubiertas de los libros infantiles, en la línea de la información que se da sobre los alimentos, para fomentar una dieta sana de lectura. A veces, los libros infantiles llevan advertencias sobre el contenido y la adecuación a determinadas edades, por lo que esta idea desarrolla esa tendencia. Evidentemente, es discutible lo que configure una “lectura sana”, por lo que ha de hacerse hincapié en informar al “consumidor” del libro sobre los “ingredientes” que contiene, el género al que pertenece, quién puede disfrutar con él y, quizá, alguna sugerencia de “presentación” en el sentido de cómo, cuándo y dónde se darían las mejores condiciones para disfrutar con el libro. Esto podría hacerse en forma de etiqueta que se pegara en la contracubierta, de marcapáginas o de ficha informativa.

Vínculos entre la lectura en el aula y fuera del aula

El objetivo aquí consiste en demostrar a los niños que los lectores que están en el mundo, fuera de los muros de la escuela, leen tanto por placer como por otros diversos motivos en su vida cotidiana.

• Disponer las cosas para que los alumnos y alumnas de más edad hagan una encuesta acerca de los hábitos lectores en la comunidad local, entrevistando, por ejemplo, a los usuarios de la biblioteca o a los clientes de una librería. Este

proyecto encajaría muy bien con el trabajo transcurricular que implica preparar preguntas para entrevistas y el tratamiento de datos. Por regla general, las librerías acogen con placer a los alumnos entrevistadores fuera de las horas de máxima afluencia de público y, a menudo, tanto los maestros como los clientes se muestran muy comunicativos con respecto a sus elecciones de libros y a sus hábitos de compra. Las bibliotecas también suelen estar bien dispuestas a dejar pasar a los niños para que entrevisten a sus visitantes o a entregar cuestionarios ideados por ellos. Los hallazgos pueden presentarse utilizando las TIC, enviando ejemplares de las librerías y bibliotecas participantes para que los expongan.

• Preparar a los niños para que entrevisten a los miembros de su familia acerca de lo que leían cuando eran pequeños y lo que leen en la actualidad. Se puede animar a los niños para que se acerquen a lectores de distintas edades: abuelos, tías y tíos, así como a los padres y a los hermanos, con una serie, previamente acordada, de preguntas de entrevista acerca de sus lecturas en la infancia. Los resultados pueden comentarse con otros alumnos, en grupo, y compararse con las preferencias de lectura actuales de los mismos niños. En gran grupo, ellos pueden considerar las diferencias generacionales así como los patrones de lectura infantil que perduren en el tiempo.

¿Hay algunos libros que estén entre los preferidos por todos los grupos de edad entrevistados? Este proyecto tiene el útil efecto colateral de promover conversaciones sobre la lectura en hogares en los que no surgirían en otras circunstancias.

• Invitar a los miembros de grupos bibliófilos locales a ir a la escuela a hablar a cada clase acerca de por qué disfrutan leyendo y comentando libros. Los grupos adultos de lectura constituyen un pasatiempo reciente cuya popularidad ha crecido espectacularmente. A menudo, los niños desconocen hasta qué punto se han extendido estos grupos en la mayoría de las comunidades locales. Por regla general, sus miembros estarán encantados de aceptar la invitación de la escuela para hablar sobre lo que leen y cómo organizan sus reuniones. A veces, puede persuadirse al grupo de lectura para que lea un libro infantil contemporáneo, en cuyo caso los miembros del grupo pueden comentarlo con grupos de niños y niñas que también lo hayan leído, en una simulación de una reunión de un grupo de lectura.

• Escribir cartas a celebridades acerca de sus libros preferidos y hacer una exposición de las respuestas recibidas. Esta es una actividad cuyo éxito,

evidentemente, depende de la buena voluntad de las personas a las que los niños quieran escribir. No obstante, los maestros pueden hacer sugerencias de posibles destinatarios, examinando páginas web como la del National Literacy Trust para investigar qué personalidades del deporte y de otros ámbitos han participado en Reading Champions20 y otras campañas y que, por tanto, ya hayan manifestado su interés por promover la lectura entre los más pequeños.

• Examinar las biografías, autobiografías y páginas web sobre autores y autoras para descubrir hasta qué punto la lectura ha sido importante en sus vidas. La mayoría de las páginas web de autores y autoras contienen entrevistas o artículos en donde los escritores y escritoras mencionan libros que han sido importantes para ellos, sobre todo cuando eran pequeños. Los niños pueden utilizar esta información para hacer una exposición sobre los autores y autoras y sus lecturas infantiles favoritas. También pueden idear juegos en los que haya que emparejar los nombres de los autores y autoras con fotografías de ellos de jóvenes y los títulos de los libros infantiles que mejor recuerdan.

Pausa para pensar Piense en alguna estrategia más para promover el compr

1 “Aprendizajes fundamentales en lectoescritura”, documento que recoge los objetivos básicos de aprendizaje de lectoescritura desde la Foundation Stage hasta la KS3, ambas inclusive. (N. del T.)

2 La QCA era la Qualifications and Curriculum Authority, “Organismo de títulos y currículo”, creado en 1997 y responsable de la regulación de las titulaciones en Inglaterra y de las evaluaciones externas de los alumnos y los centros. Tras atravesar por diversas vicisitudes y modificaciones de sus funciones, el organismo fue disuelto oficialmente el 1 de abril de 2010. Sus funciones relativas a las pruebas externas fueron asumidas por la Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual) (“Organismo regulador de títulos y exámenes”) y el resto de sus funciones por la Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA) (“Agencia de desarrollo de las titulaciones y el currículum”). (N. del T.)

3 La página web citada ya no existe. Con respecto al tema que se trata en el texto, puede consultarse la siguiente: nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/18991 (acceso el 20 de octubre de 2010). Téngase en cuenta la salvedad que aparece en la cabecera de las páginas web del Department of Education. (N. del T.)

4 Se trata de una modalidad de redacción en la que el autor escribe como si fuese otra persona, real o ficticia, en una determinada situación. Es un juego de rol a través de la escritura. (N. del T.)

5 “Silla caliente” denota, en muchas ocasiones, una técnica de dinámica de grupos. En este caso, optamos por traducir la expresión inglesa hot seat como “silla caliente” por aludir de forma muy gráfica a la situación que se plantea: representar el papel de una persona, real o de ficción, sometida al interrogatorio

de los alumnos. (N. del T.)

6 La expresión inglesa que aparece en el texto es conscience alley, literalmente: “callejón de consciencia”, también conocida como decision alley o thought tunnel. Consiste en que una persona pase entre dos filas formadas por los alumnos y alumnas, cada uno de los cuales aporta su consejo para solucionar el problema que preocupe al protagonista. Hemos optado por traducir la expresión como “pasillo de reflexión”. (N. del T.)

7 Ambos se tradujeron al castellano, aunque en la actualidad no están disponibles. Respectivamente: Cuando el viento sopla (trad. de Rosa MONTERO, Barcelona: Debate, 1983) y El general extranjero de hojalata y la vieja dama de hierro (trad. de Rosa MONTERO, Barcelona: Debate, 1985). (N. del T.)

8 También hay traducción al castellano de Rose Blanche: Rosa blanca (trad. del original francés de Maribel GARCÍA MARTÍNEZ, Santa Marta de Tormes —Salamanca—: Lóguez, 1987). El caso de este libro es verdaderamente curioso: fue escrito originalmente en francés, como sugiere precisamente su título en inglés, por Christophe GALLAZ para acompañar las ilustraciones de INNOCENTI. Fue traducido al inglés y publicado en Estados Unidos y, paralelamente, reescrito en inglés por Ian McEwan y publicado en el Reino Unido, edición que cita el autor. Asimismo, fue traducido al alemán por Abraham TEUTER.

9 Anthony BROWNE es un famoso ilustrador y autor de libros infantiles. Hay traducción al castellano ilustrada por BROWNE: Hansel y Gretel, México: Fondo de Cultura Económica. (N. del T.)

10 Hay traducción al castellano de Álex DEARDEN GARCÍA: Los tres lobitos

y el cochino feroz, Barcelona: Ekaré Europa, 2009. (N. del T.)

11 Hay traducción al castellano de Ángel J. MARTÍN: Óscar y la gata de medianoche, Santa Marta de Tormes: Lóguez, 1997. (N. del T.)

12 Ambos traducidos al castellano. Respectivamente: Gorila y Voces en el parque; México: Fondo de Cultura Económica.

13 Hay traducción al castellano, como libro bilingüe, de Gonzalo GARCÍA RODRÍGUEZ: Ahora no, Bernardo = Not Now, Bernard, Madrid: Anaya, 2005. (N. del T.)

14 Hay traducción al castellano, aunque no está disponible, de Miguel Ángel DIÉGUEZ: Cómo venció Tom al capitán Baladrón, Madrid: Altea, 1988. (N. del T.)

15 Hay traducción al castellano, aunque no está disponible, de Esther ROERICH-RUBIO: Qué prefieres..., Madrid: Kókinos, 2000. (N. del T.)

16 Hay traducción al castellano de Daniel PICAS: Los cachorros terrícolas por el profesor Galax, Barcelona: Destino, 1993. (N. del T.)

17 Algunos están traducidos al castellano (los Mumin) y publicados unos por Noguer y otros por Siruela. (N. del T.)

18 Hay traducción al castellano de Blanca RÍOS: Pippi Calzaslargas. Barcelona: Juventud, 2002. (N. del T.)

19 Hay traducción al castellano de Brigitte del CASTILLO: El ojo del lobo. Barcelona: Edelvives, 2008. (N. del T.)

20 Reading Champions se concibió inicialmente para fomentar la lectura entre los niños, dado que su rendimiento lector y sus actitudes ante la lectura resultan reiterada y sistemáticamente inferiores a los de las niñas. El programa, lanzado en 2005, contempla un sistema de nominaciones, tanto de niños como de adultos, para la concesión anual de los certificados de “campeones” en las categorías de “oro”, “plata” y “bronce”, y hay una serie de personalidades, tanto del mundo de la educación como de otros ámbitos que se cuentan entre sus “seguidores”. Posteriormente, se admitió la participación de niñas, aunque se aconseja que se mantenga diferenciada su participación de la de los niños. (N. del T.)

Capítulo 5

Conseguir que los chicos lean por placer

Resumen Este capítulo contempla la “diferencia de género” con respecto a

La diferencia de género

Es bien conocida la diferencia de rendimiento según el género en la KS1 y la KS2, aunque, en los datos de los Standard Assessment Tests (SATs) de 2007, la diferencia entre chicas y chicos es mayor en escritura, sobre todo en el caso de los escolares de edad más avanzada (11% en el nivel 2+ y 15% en el nivel 4+), que en lectura (8% y 6%, respectivamente). La diferencia de rendimiento en lectura entre chicos y chicas no es un fenómeno circunscrito al Reino Unido, como ponen en evidencia las encuestas PIRLS y PISA, pero, en las escuelas inglesas, la diferencia es particularmente marcada. En el plano internacional, en la encuesta PIRLS de 2001, Inglaterra se sitúa en el puesto 25o de 35 países, en cuanto a la diferencia de rendimiento de chicos y chicas, y la que hay entre las puntuaciones de los chicos y de las chicas en la lectura con fines literarios, frente a la lectura con fines informativos, era particularmente elevada (TWIST y cols., 2003, págs. 24-25, 28).

El estudio de la inspección de las escuelas de la Ofsted: English 2000-05: A Review of Inspection Evidence (2005), también señalaba que los chicos de primaria constituían un motivo de especial preocupación con respecto a la actitudes hacia la lectura, la lectura en general y la lectura por placer: “Los chicos tienden a abandonar la lectura independiente con mayor facilidad que las chicas y, a medida que se hacen mayores, parece que tienen mayor dificultad para encontrar libros que les gusten” (pág. 32). En mi propia investigación sobre 1.400 alumnos y alumnas de escuelas en las que se promovía con éxito la lectura por placer, encontré también una diferencia significativa de género. Por ejemplo, en respuesta a un enunciado como: “Me gusta leer un libro”, el 77% de los chicos respondió: “a menudo”, frente al 91% de las chicas que dio la misma respuesta, y el 7% dijo: “nunca”, frente a solo el 1% de las chicas.

Se ha dicho que “en las investigaciones de los chicos como lectores, el sexo es el factor principal, y su relación con la frecuencia de lectura es mayor que la que puedan suponer la clase social o la capacidad y el rendimiento” (BARRS y PIDGEON, 1993, pág. 1). No solo hay diferencias en la calidad de la lectura de los chicos, en lo que leen y en cuanto leen, sino también en la forma de comentar su lectura y en su actuación en ciertos tipos de evaluaciones de ésta. Los

investigadores de este campo han identificado también determinados aspectos de la Lengua como asignatura que tienden a distanciar a los chicos. La insistencia en la lectura de ficción narrativa y, por regla general, de ficción realista que versa sobre las relaciones interpersonales cotidianas, sitúa a los chicos en desventaja. Los intereses lectores de los chicos fuera de la escuela, sobre todo a medida que se hacen mayores, tienden a orientarse hacia la ficción fantástica más que al realismo, y más a los géneros informativos que los de las chicas. Mi investigación descubrió que había una cantidad significativamente mayor de chicos que de chicas que disfrutaban con la lectura informativa: el 72% frente a solo el 57% de las chicas.

Además, la preferencia de los profesores de Lengua por las respuestas personales a la lectura de ficción va doblemente en contra de los chicos, a causa de su notoria reticencia a mostrar una implicación emocional al leer en público. Esto puede llevar a lo que Elaine MILLARD ha denominado “una disonancia entre el alfabetismo que practican [los chicos] con destreza en casa y el que les exigen los maestros”, pues “la evidencia indica que, en el medio escolar, hay menos materiales para que los chicos satisfagan sus intereses lectores que los que se consideran adecuados para las chicas” (MILLARD, 1997, pág. 13).

La falta de un modelo masculino de rol lector tanto en casa como en la escuela es, sin duda, un grave problema para muchos chicos. La encuesta de lectura llevada a cabo en 2005 por The National Literacy Trust con más de 8.000 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 4 y los 18 años descubrió que el 25% nunca había visto leer a su padre (www.literacytrust.org.uk1). Existe el peligro de que los chicos consideren que la lectura, en especial la lectura por placer, no es una actividad neutra, sino específica de género, asociada con las mujeres y las niñas. En mi investigación con más de 300 padres y madres de alumnos y alumnas de escuelas de primaria, descubrí que era diez veces más probable que sus hijos leyeran y hablaran sobre libros con su madre que con su padre. También hay pruebas de que las representaciones de la lectura en los países angloparlantes, por ejemplo, en tarjetas de felicitación y en las portadas de libros infantiles, tienden a presentarla como una actividad femenina (MILLARD, 1997, págs. 19-20).

Los modelos de rol que encuentran los chicos en los relatos infantiles, si es que los leen, también parecen haber cambiado con el tiempo, de manera que “los varones simples, irreflexivos, antiintelectuales y no lectores se convierten en los modelos de rol de ficción para una generación de chicos” (REYNOLDS, en:

BLEACH, 1998, págs. 6-7). Paradójicamente, una editorial, Elliott and Thompson, fundada recientemente para publicar libros dirigidos a hombres y a chicos, ofrece personajes de este tipo, según el artículo periodístico que informa sobre ello, titulado: “Olvida el rollo insípido y sentimental de las niñas; aquí hay historias entretenidísimas para auténticos tíos”:

Los problemas de que los chicos lean menos y más tarde que las chicas, de los delitos de adolescentes varones y de la elevación de la tasa de suicidios de varones eran indicios claros de que los chicos necesitaban unos modelos de rol más fuertes, dice el Sr. Elliott. “Creo que necesitamos más libros que ejemplifiquen lo que yo llamaría principios masculinos y emociones masculinas”.

(Daily Telegraph, 10 de octubre de 2003, pág. 3.)

La preocupación porque se amplíe la diferencia de género en las escuelas británicas ha provocado la intervención directa del Gobierno. El Gobierno del Reino Unido lanzó en 2007 un plan denominado “Boys into Books” 2, en el contexto de sus esfuerzos para eliminar la “diferencia lectora” entre chicos y chicas. Tal como se indicó, este plan prometía “poner una estantería para chicos en cada biblioteca de instituto de secundaria del país que contenga modelos de rol positivos, modernos y relevantes para los chicos”, con el fin de fomentar la lectura entre ellos (www.standards.dfes.gov.uk3). Poco después, la School Library Association publicó una lista oficial de libros que contiene una mezcla de géneros de ficción clásicos y contemporáneos, como espionaje, suspense, ciencia-ficción y relatos de aventuras, junto con obras de carácter informativo, y las bibliotecas de los institutos pudieron seleccionar de entre ellos 20 libros sin coste alguno para equipar sus estanterías para los chicos (www.sla.org.uk). Al lanzar el plan, el Secretario de Educación4 reconoció la importancia de leer por placer:

Sabemos que hay una clara relación entre leer por placer y el rendimiento académico, no solo en Lengua, sino en todo el currículum. Además, por supuesto, leer puede enriquecer sus vidas (de los niños) al liberar su

imaginación, inspirar la creatividad y desarrollar la curiosidad intelectual. Los chicos tienden a leer menos que las chicas y algunos pierden por completo el gusanillo de la lectura después de cambiar de centro, a los 11 años. Esta iniciativa ayudará a los chicos a recuperar el hábito de leer y a probar un conjunto más amplio de magníficos libros.

(www.dfes.gov.uk5)

-

Pausa para pensar ¿Puede llegar a eliminarse la “diferencia de género” en l

-

Escuelas que obtienen buenos resultados

En las escuelas en las que la lectura por placer es un elemento establecido de la cultura escolar y cuyos maestros y profesores son entusiastas de los libros, como las mencionadas en capítulos anteriores, esto suele contagiarse tanto a los chicos como a las chicas. Muchos de estos maestros y profesores dicen que no emplean técnicas específicas para influir en los chicos, sino que utilizan los mismos enfoques y ofrecen las mismas oportunidades a ambos sexos. Por ejemplo, la coordinadora de área de un centro que consigue buenos resultados en este terreno no se limita a ofrecer a los chicos unos textos específicamente dirigidos a ellos, como libros relacionados con el fútbol. Los libros de fútbol tienen un lugar en la biblioteca del aula, como un tema más, pero ella pretende ampliar la gama de géneros que lean los chicos, así como animar también a las chicas para que lean libros de fútbol. Hay un amplio conjunto de libros a disposición de un nutrido grupo de lectores de ambos sexos. Para esta maestra, la cuestión es saber lo que hay, enterarse de lo que interesa realmente a cada chico, hablar con ellos sobre lo que leen en casa y reflejar todo eso en las peticiones de libros. Ella sabe, por ejemplo, que a los chicos les gustan los libros con protagonistas masculinos, con juegos de palabras, chistes visuales, etcétera. A los chicos mayores también les gustan textos de más calado, como The Thief Lord 6 de Cornelia FUNKE, The Carpet People de Terry Pratchett, la serie de las Chronicles of Ancient Darkness7 de Michelle PAVER y la serie The Edge Chronicles8 de Paul STEWART y Chris RIDDELL, los libros Mortal Engines9 de Philip REEVE, y también álbumes ilustrados, como Two Frogs10 de Chris WORMELL.

No obstante, las escuelas que consiguen buenos resultados también cuentan que algunos de los enfoques que utilizan para promover la lectura por placer producen resultados especialmente buenos con los chicos. El uso de grabaciones de audio de libros en CD es una forma eficaz de lograr que los chicos se interesen de modo especial por la ficción. Por ejemplo, en una escuela, el empleo de lecturas no abreviadas de los libros de Harry Potter con lectores reacios obtuvo unos resultados especialmente buenos con los chicos. Estos seguían los textos impresos mientras escuchaban las grabaciones en CD y, de este modo, consiguieron acabar unos libros voluminosos, con el incremento correspondiente de su rendimiento, así como las mejoras de su actitud y de su autoimagen. Su

maestro comentaba: “Ciertamente, progresan. Ellos tienen la sensación de que están haciendo progresos y siempre están deseando enseñarme hasta qué página han llegado”. En consecuencia, el maestro amplió su iniciativa con el fin de que hubiese más libros grabados en CD en la biblioteca escolar. Otro maestro ponía grabaciones de relatos, como Horrid Henry 11 de Francesca SIMON, a la hora de la comida, mientras los niños y niñas más pequeños estaban comiendo en el aula, y descubrió que este sistema se hizo muy popular, sobre todo entre los chicos. Como elemento motivador eficaz para los lectores reacios también se ha utilizado la fórmula de que los chicos hagan sus propias grabaciones de libros de ficción más cortos (BARRS y PIDGEON, 1993, págs. 127-128). Esta es una extensión de las actividades tradicionales de elaboración de libros de ficción y de divulgación que los maestros y profesores han utilizado desde hace mucho tiempo para introducir a los niños y niñas de todas las edades en el mundo de los libros impresos.

En las escuelas que consiguen buenos resultados en lectura, se utilizan con regularidad los guiones como material de lectura motivador para niños y niñas de todas las edades, tanto en actividades del grupo de clase como en las de pequeño grupo. Las pruebas indican que, una vez más, estos textos tratan de promover el lenguaje oral junto con el escrito, sobre todo entre los chicos. Son textos que, evidentemente, piden a gritos su representación, sea en forma de grabación en cinta de vídeo o de audio o en la de actividades dramáticas en el aula y, es obvio que esto reviste un claro atractivo para los chicos. La interpretación de los textos sitúa la lectura en un contexto colaborativo y social que ayuda más a los lectores reacios o desconfiados que la lectura individual normal de textos literarios, que puede ser poco motivadora.

La lectura de cualquier texto literario puede hacerse más atractiva para todos los alumnos y alumnas, pero sobre todo para ellos, mediante un enfoque activo que incluya técnicas dramáticas, como el juego de rol o la simulación, como pusimos de manifiesto en los capítulos precedentes. Por ejemplo, un texto como Flour Babies de Anne FINE, sobre una clase que tiene que cuidar de unos sacos de harina como si fuesen bebés, para un trabajo de ciencias de secundaria, se presta a una simulación de la vida real en la que se encargue a los niños exactamente la misma tarea. Para los lectores de esta novela, se trata de una actividad especialmente exigente y atractiva, que pone el género en primer plano y puede conducir a un vivo debate sobre las funciones de los chicos y de las chicas más en general. Una maestra de 6o llevó a cabo este proyecto con su clase, haciendo que sus alumnos y alumnas llevaran unos diarios de los cuidados prestados a sus

respectivos bebés de harina, como en el libro, y empezando cada clase de Lengua sobre el libro con lecturas de los diarios de los alumnos y alumnas, que se comparaban con los diarios del texto de ficción. Al final del proyecto, comentó que “los chicos siempre estaban completamente entregados a su tarea. Para ellos, el trabajo ha dado vida al libro y les ha demostrado que es divertido”. Diana Sparkes ha descrito en otro lugar un proyecto similar con alumnos mayores de un centro exclusivamente masculino (BARRS y PIDGEON, 1998, págs. 38-40).

Para el coordinador de área de otra escuela que obtiene buenos resultados de lectura, el enfoque que le resulta particularmente eficaz con los chicos es el de no rechazar ninguna lectura que hagan los alumnos y alumnas, ya sea en casa o en la escuela. Reconocer como material de lectura legítimo los textos de divulgación, los no literarios y los no impresos que leen los chicos (y las chicas) por placer es vitalmente importante. Esto supone colocar ese material en las bibliotecas de la escuela y del aula y dar, quizá, a los chicos algunas responsabilidades para ordenarlo, catalogarlo y organizarlo. Como ha dicho Hilary Minns, “sin duda, es el momento de validar esta lectura, de manera que los chicos puedan identificarse como lectores competentes de diversos textos” (en BARRS y PIDGEON, 1993, pág. 71). En esta escuela, los niños pueden llevar de casa revistas y otros materiales informativos para leer por placer, y estos se utilizan satisfactoriamente, junto con los textos electrónicos, en la lectura en silencio. También se anima a los niños y niñas a que lean todas las noches en casa, no necesariamente a sus padres, y leer en una página web, por ejemplo, es perfectamente aceptable para anotarlo en el registro de lectura de un alumno o alumna como lectura en casa esa noche, algo que ha sido muy bien recibido por los chicos reacios a leer. El único requisito es que los niños lean una mezcla de textos y no solo de un tipo. Como dijo el Secretario de Educación al proclamar 2008 como Año Nacional de la Lectura, “libros, revistas, cómics: es menos importante lo que se lea que el hecho de que los niños y las niñas aprendan a amar la lectura. Esto va mucho más allá que leer un libro a la hora de acostarse; queremos hacer que la lectura forme parte de la vida de cada persona” (www.standards.dfes.gov.uk12).

Lecciones de los niños Los comentarios de algunos de los chicos que partic

Pausa para pensar ¿Qué comentarios o dibujos de los niños sobre la lectura

Algunas escuelas adoptan el enfoque de abordar las cuestiones de género fomentando un debate que cuestione los estereotipos. Un texto como Bill’s New Frock 15 de Anne FINE, en donde el personaje principal se convierte en una niña durante un día y experimenta, entre otras cosas, los tipos diferentes de material de lectura que se ofrecen a las niñas y a los niños en la escuela, da pie a un animado debate con los alumnos y alumnas de 3o o 4o. Otras actividades pueden llevar a un apasionado debate sobre el material de lectura sesgado con respecto al género, como pedir a los alumnos y alumnas de la KS2 que revisen libros, fijándose en las portadas, la publicidad de las contraportadas, las primeras páginas y las notas del autor o autora, y decidan si se dirigen principalmente a chicas, a chicos o a ambos y qué características lo ponen de manifiesto. Después, se puede pedir a los chicos que lean “libros de chicas” y viceversa. En la sesión final de retroinformación, los lectores y las lectoras pueden comentar si sus prejuicios se han confirmado o no.

En otras escuelas que obtienen buenos resultados en lectura y en las que el rendimiento de los chicos en esta materia ha sido motivo de especial preocupación, se les han aplicado a veces determinadas medidas específicas. Estas pueden diseñarse para mejorar el interés de los chicos por los libros y la lectura a nivel de clase, como en el primer estudio de caso que aparece a continuación.

Estudio de caso de una escuela Esta coordinadora de área de 6o centró de n

Las iniciativas también pueden plantearse al nivel de todo el centro, como en el segundo caso que exponemos a continuación, del portal web del DfES. En ambos casos, no obstante, las medidas no perjudican el rendimiento de las chicas ni sus actitudes hacia la lectura.

Estudio de caso de una escuela A causa de la preocupación por la notable d

Para empezar, los padres de los chicos rellenaron un formulario sobre la lec

Dos veces por semana, comenzaron a celebrarse unas sesiones de lectura: “

Por último, se invitó a la escuela a los padres, tanto de las chicas como de l

Lectura de diarios

Los diarios interactivos de lectura han demostrado su gran eficacia para vencer la reticencia de los chicos a participar en diálogos sobre sus respuestas personales a los textos en el entorno público del aula. En ellos, los lectores pueden expresar sus reacciones emocionales a los libros en privado, de un modo que no compromete su identidad masculina socialmente construida. Cuando los maestros o profesores pueden responder a los comentarios de los alumnos y alumnas en estos diarios, puede entablarse una conversación, un diálogo sobre la lectura. Alison STREET y Myra BARRS dicen:

Los diarios de lectura pueden ser una forma importante de establecer el tipo de diálogo sobre libros que a los chicos suele costarles mucho entablar oralmente. Facilitan un espacio para examinar las experiencias con libros y relatos. Pueden llegar a ser verdaderas relaciones sobre el papel, en las que profesor y alumno establezcan un diálogo auténtico sobre la lectura.

(BARRS y PIDGEON, 1998, pág. 9.)

De igual manera puede funcionar la lectura de diarios y cartas dirigidas al profesor o profesora acerca de los libros ya leídos.

La llegada de los weblogs o blogs ha añadido otra dimensión a este enfoque. Es bien sabido que los entornos informáticos y relacionados con Internet facilitan a los chicos un medio en el que a menudo se sienten más cómodos a la hora de expresarse, bien por el anonimato que este medio puede proporcionar o porque la nueva tecnología se considere como un territorio masculino. La redacción de blogs sobre la lectura tiene el mismo potencial interactivo para los chicos y sus profesores que el tradicional diario de lectura, pero también da la oportunidad de compartir respuestas con un público más amplio de iguales. Si lo desean, los blogueros pueden asumir una identidad diferente en línea, de manera que pueden

compartir con otros sus pensamientos sin que los reconozcan personalmente. Los grupos de diálogo en línea también pueden permitir a los chicos que se unan para compartir sus respuestas a los libros.

Círculos de literatura

Como ya se ha dicho, leer un libro implica a dos. En otras palabras, hasta que no hemos compartido nuestras respuestas con otro lector o lectora, no experimentamos por completo el texto. Los diarios y los weblogs son muy útiles para que los chicos puedan entablar un diálogo virtual sobre libros y la lectura, y esto es un paso importante. No obstante, esto lo hacen eliminando la presencia física de la comunidad lectora, con todos los beneficios evolutivos que puede aportar un entorno social real, en vez del ciberespacio. Una forma de conseguir que los chicos regresen satisfactoriamente a un ambiente así, que utilizan algunos centros, es el "círculo de literatura", que se ha definido de este modo:

En los círculos de literatura, los niños leen y comentan una novela en pequeños grupos. Por regla general, los círculos de literatura están formados por alumnos y alumnas de distintas capacidades y son transitorios, constituidos para leer y comentar una novela concreta. Los niños y las niñas escogen los libros que leen y son completamente responsables del rumbo que tomen los diálogos del grupo. El maestro o la maestra desempeñan una función crucial en la formación y el apoyo a cada grupo del círculo de literatura, pero se insiste en que son los niños quienes tienen la responsabilidad. Dentro del círculo de literatura, el diálogo tiene un formato estructurado, pero los miembros del grupo determinan su contenido y dirección. Cada semana, leen en casa la página que hayan acordado y utilizan las estrategias previamente enseñadas para recordar las preguntas y las observaciones que quieran aportar al diálogo en su grupo. Tras cada reunión, puede pedirse a los alumnos y alumnas que escriban una respuesta al diálogo y el grupo fija una nueva página para la semana siguiente. Una vez acabado el libro, el grupo escoge la tarea de presentación o revisión final de una lista de posibles actividades sugeridas por el profesor o profesora.

(ALLAN y cols., 2005, pág. 5.)

Esta forma de lectura en grupo se ha utilizado durante algún tiempo, pero parece que ha tenido más éxito en los Estados Unidos y, dentro del Reino Unido, en las escuelas escocesas. Desde luego, los círculos de literatura no están pensados solo para chicos ni para que se beneficien de ellos únicamente los lectores. Constituyen una forma de desarrollar el interés y el disfrute de la lectura para todos los niños y todas las niñas. Sin embargo, la estructura del círculo de literatura, tal como la describimos antes, parece tener especiales ventajas para los chicos. En el informe del que procede la descripción anterior, Literature Circles, Gender and Reading for Enjoyment, recopilado por el ejecutivo escocés, los investigadores pidieron a cuatro maestros de primaria que crearan en sus clases círculos de literatura. Los resultados demostraron que todos los niños y niñas de los grupos adquirieron una sensación de autonomía y un mayor entusiasmo por la lectura y esto les motivó para que quisieran crear otros grupos de diálogo sobre libros y empezar a comentar sus lecturas en casa (ALLAN y cols., 2005, pág. 3). Los chicos se beneficiaron de modo especial:

Los chicos manifestaron que estaban leyendo en casa por placer, recomendando libros a los amigos y quedándose completamente absortos en un libro con más frecuencia... Estas mejoras significaban que los chicos estaban alcanzando efectivamente el nivel de las chicas en estos aspectos... También mejoró el vocabulario receptivo de los chicos.

(Pág. 4.)

Obviamente, hay variaciones en cuanto a la forma de establecer y funcionar los círculos de literatura. Kathy MacLean, por ejemplo, describe cómo se utilizaban los círculos de literatura con los alumnos y alumnas de 4o de una escuela de primaria de Londres en la década de 1990 de un modo que recuerda mucho a la lectura guiada que promueve en la actualidad la Primary National Strategy, que comentamos en el Capítulo 6. En estos grupos de lectores y lectoras sin experiencia, la maestra o el maestro desempeñan un papel más prominente en la elección de los textos, la recapitulación de la lectura anterior y la dirección de los comentarios formulando preguntas. Los niños también combinaban el uso de

los diarios de lectura con el círculo de literatura, anotando sus pensamientos e impresiones sobre cada texto durante las sesiones. Una vez más, se comprobó que el apoyo al círculo de literatura y a la interacción social con otros lectores conocidos beneficiaba a todos los niños y niñas, pero ayudaba particularmente a que los chicos se convirtieran en lectores más seguros de sí y más reflexivos (BARRS y PIDGEON, 1988, págs. 19-22).

Más recientemente, Ruth ROBERTS (2006) ha escrito sobre el uso de los círculos de literatura con alumnos y alumnas de 6o en una pequeña escuela de primaria rural. En ella, los alumnos y alumnas dedican entre 15 y 20 minutos diarios a trabajar en grupos de entre cinco y siete integrantes que se reunen torno a un mismo libro elegido por todos. Se hace hincapié en la dirección autónoma, pero dentro de un marco de referencia en el que los alumnos desempeñan funciones definidas en el grupo, como “el encargado de las preguntas”, “el encargado de los resúmenes”, “el rastreador de personajes” y “el autor del párrafo siguiente” (pág. 18). La maestra dedica su tiempo cada semana a un grupo, pero, por lo demás, el diálogo no está supervisado. ROBERTS comenta: “Leer, hablar, pensar, desarrollar actitudes críticas y aprender colaborativamente: sin duda, el círculo de literatura abarca varias áreas clave en un solo paquete” (pág. 18). En línea (www.literaturecircles.com20) se comentan otras formas de organizar los círculos de literatura.

Modelos de rol lector

En respuesta a la falta de modelos de rol de lectores masculinos que mencionamos antes, algunas escuelas han ideado formas imaginativas de implicar a los varones de la familia y a otros hombres de la comunidad local en actividades relacionadas con la lectura. Por ejemplo, durante la jornada escolar, han dispuesto situaciones para implicar a los padres en clubes del libro “Dads and Lads” 21, del estilo que mencionamos en el Capítulo 2, o para celebrar jornadas especiales “Grandads in School 22, en las que se anima a los abuelos a que acudan a la escuela y promuevan la lectura con sus nietos. Una escuela de primaria organizó una semana de la lectura en la que se invitó a las padres a que leyeran un relato de su elección a los niños de la KS1 y otro diferente a los de la KS2 y que hablasen sobre su disfrute de la lectura y el papel que la escuela había desempeñado en ello (BLEACH, 1998, págs. 29-30).

Otra estrategia popular consiste en invitar a venir a la escuela a “personalidades locales” en los deportes de género masculino y utilizarlos como modelos de rol lector para los chicos, como en la escuela a la que aludimos a continuación.

Estudio de caso de una escuela Esta escuela participó en la iniciativa Kick i

El Reading F.C. se ha puesto a la altura de su nombre al formar excepciona

El National Literacy Trust (NLT) también dirige la iniciativa Reading the Game, trabajando con conocidas estrellas del fútbol profesional, así como del cricket, el tenis y la lucha “para promover el alfabetismo y aumentar la motivación para leer a todas las edades”. En este contexto, se ha facilitado a todas las escuelas estatales inglesas un DVD de Reading the Game, en el que aparecen deportistas que hablan sobre la lectura, y el plan Premier League Reading Stars 25 ha supuesto la instauración de clubes del libro del sábado para lectores y lectoras “que aman el fútbol pero que quizá no amen la lectura” (www.literacytrust.org.uk/Football26). Playing With Words27 es otro programa independiente de lectura dirigido por la NLT y diseñado para motivar a los alumnos y alumnas mayores de primaria, sobre todo a los chicos, “para que lean por diversión en su tiempo libre”. Cada clase afiliada al plan tiene que leer como equipo 100 libros, de las listas de lecturas que se facilitan, en el transcurso de un trimestre para tener derecho a una recompensa del club de fútbol de su localidad.

En Lancashire, un proyecto “Dads and Lads” de la administración educativa local ha tratado también de vincular la lectura con actividades deportivas para animar a los padres a que participen más en el desarrollo del alfabetismo de sus hijos. El plan, dirigido a chicos de edades comprendidas entre los 4 y los 13 años, implicaba que los padres llevasen a casa un elemento del equipamiento deportivo de la escuela de su hijo para practicar con él una técnica y compartir también un libro o un poema sobre el mismo deporte. El plan se ha ampliado para incluir “Dads and Lads Rugby”; “Howzat Dads and Lads”, relacionado con el cricket, y una actividad basada en el fútbol (www.lancashire.gov.uk).

Sugerencia Piense en cualquier evento deportivo importante, nacional o int

Otra iniciativa del NLT específicamente pensada para utilizar “la fuerza de los modelos de rol lector para inspirar a otros hombres y chicos para que adopten el hábito de leer” es Reading Champions (www.literacytrust.co.uk/campaign/Champions28). Se trata de un proyecto dirigido a varones de todas las edades, aunque hay un plan específico School Reading Champions en el que los chicos pueden participar en actividades de promoción de la lectura a distintos niveles, desde redactar reseñas de libros a organizar un evento escolar relacionado con el libro, y ganar medallas de bronce, de plata o de oro. Los “campeones de lectura” no solo son lectores activos, sino hombres y chicos que en la escuela procuran conseguir que otros lean por placer. En el portal web del NLT hay un Reading Champions Toolkit (con una portada que se parece a un manual Haynes de reparación de coches), específicamente redactado para las escuelas, con el fin de ayudar a éstas a que establezcan sus propios programas. Para que las chicas no se sientan excluidas, hay también un plan independiente Reading Angels, aunque sin el mismo reconocimiento externo en forma de certificados e insignias: ¡quizá se escondan aquí algunos mensajes no deseados sobre el género!

Algunas escuelas se han centrado en los chicos que ya se interesan por la lectura para que se conviertan en embajadores de la lectura. Se trata de chicos que, por diversas razones, tienen un estatus especial de líderes o de personas que marcan tendencias a los ojos de otros alumnos y alumnas. La idea es que la lectura se convierta en una actividad “guay” al quedar asociada a este grupo influyente. Una escuela equipó a un grupo de chicos de este tipo con camisetas de color rosa para anunciar su amor a la lectura e indicar su función de inspiradores de sus compañeros para disfrutar con la lectura, en este caso de periódicos. Al cabo de un mes, las camisetas de color rosa (¡oscuro!) se habían convertido en el accesorio de moda más deseado de la escuela; los chicos de la camiseta rosa leían con regularidad artículos periodísticos en las asambleas y otros aspiraban a entrar en esta cohorte lectora de élite. Resulta problemático saber si estar “orgulloso de ir de rosa” y si es “suficientemente varonil admitir que te gusta leer” cuestionan o refuerzan los estereotipos de género, pero la iniciativa ha tenido, sin duda, un impacto positivo en el comportamiento de los chicos y en su confianza en sí mismos, según el maestro en cuestión (BISHOP, 2006, pág. 5).

Más recientemente, el NLT ha apoyado el lanzamiento de Star Reads en conjunción con la librería en línea Passionet. Esta organización se ha

comprometido a desarrollar la lectura en las escuelas y comunidades, como manifiesta en su página web: “Reconocemos que la sociedad se ha hecho más diversa culturalmente y mantenemos nuestro compromiso para ofrecer libros de materias y temas de interés para los jóvenes, que impulsen su entusiasmo por la lectura. En Passionet, comprendemos la importancia de lograr que la juventud urbana se entusiasme, inspire y motive para leer” (www.starreads.org29). Para el Mes de Historia Negra, en octubre de 2006, la página web en cuestión lanzó una serie de carteles de “cinco de los más influyentes modelos urbanos de rol del Reino Unido”, incluyendo a raperos, cantantes, actores y pinchadiscos, recomendando sus libros favoritos. La campaña se centraba especialmente en la juventud urbana negra y, evidentemente, no iba destinada únicamente a los chicos, aunque cuatro de los cinco “lectores estrella” eran hombres y la página web tenía un claro atractivo para ellos.

Posteriormente, el NLT publicó una revista, Getting the Blokes on Board 30 (2007), que incluye estudios de caso acerca de cómo han atraído los centros de educación infantil, las escuelas de primaria y los institutos de secundaria a los padres y a los tutores para que lean con sus niños, tanto dentro como fuera de las aulas. Entre esos procedimientos están las semanas “Bring a Dad to School” 31, las veladas “Fun for Fathers” 32 de actividades relacionadas con el libro, jornadas de lectura temática con la colaboración de la biblioteca local y sesiones cortas de formación en lectura y narración de relatos para hombres. La revista, descargable del portal web del NLT, muestra también pruebas de investigación relativas a las ventajas de implicar a los padres y consejos prácticos para los centros acerca de cómo pueden empezar a promover la participación. Hay también artículos que versan sobre la implicación de los padres en la lectura de sus hijos en otros entornos, como las prisiones, las bibliotecas y los clubes de fútbol (www.literacytrust.org.uk).

Jackie Marsh ha descrito otras estrategias satisfactorias que se han utilizado para involucrar a los padres en el desarrollo de la lectura de sus hijos e hijas en la escuela de primaria:

• Animar a padres e hijos a que visiten juntos campos de fútbol y tomen nota de los letreros y anuncios que encuentren, haciendo fotografías y, más tarde, confeccionando libros sobre su visita.

• Crear una biblioteca de cómics casa-escuela para estimular a los padres a que compartan los cómics con sus hijos.

• Pedir a los papás que hagan libros para sus hijos sobre sus gustos y aficiones.

• Hacer un mural de “Libros favoritos de los padres”, utilizando portadas de libros y bocadillos de viñetas para dar las respuestas de los padres a los textos.

• Establecer un plan de préstamo de “kits de curiosidad”, según el modelo de los “sacos de relatos”, utilizando libros de divulgación y objetos relacionados con ellos, para fomentar la lectura compartida entre padres e hijos.

• Utilizar a padres con experiencia como “padres colegas” que orienten a los padres nuevos a apoyar la lectura de sus hijos. (En: LEWIS y ELLIS, 2006, págs. 68-69).

A veces, los modelos masculinos de lectura para los chicos pueden ser alumnos mayores de la misma escuela de primaria o de institutos de secundaria de la población. Como ya comentamos, se ha demostrado que los “amigos o colegas de lectura” sirven efectivamente para promover y desarrollar la lectura de todos los niños y niñas y son beneficiosos para los niños mayores, así como a los jóvenes colaboradores a efectos de aumentar su confianza en sí mismos, su autoestima y su motivación. En particular, parece que a los chicos les beneficia el hecho de que otros chicos sean sus “amigos de lectura”, como en la escuela que mencionamos a continuación. No obstante, como ha mostrado Colin Noble, la formación es importante, de manera que los alumnos mayores sepan cómo enfocar su papel de mentores y cómo no deben hacerlo (BLEACH, 1998, págs. 26-27).

Igual que este tipo de mentores-alumnos, las páginas web relacionadas con el libro mantenidas por sus iguales son útiles para motivar a los chicos a que lean y repasen libros para entretenerse. Por ejemplo, www.cool-reads.co.uk es una página muy popular en la que los “libros para lectores de 10 a 15 años los comentan unos críticos de 10 a 15 años”, en diversas categorías de género y tema. Fundada por dos chicos, Chris y Tim, cuando tenían esa edad, la página contiene muchas críticas suyas y resulta especialmente atractiva para los chicos, siendo para ellos un buen modelo que seguir de crítica por Internet. Otra página web con recomendaciones de libros y dedicada a animar a los chicos para que

lean es la del autor infantil Jon SZCEISKA (www.guysread.com). Esta página estadounidense es más anárquica, agradable para los niños y tiene un enfoque aparentemente “no educativo”, como los mismos libros de Jon SZCEISKA. En cambio, otra página estadounidense interesada por acercar a los chicos a la lectura, www.geocities. com/talestoldtall33, publicada por el narrador de cuentos y autor infantil Michael Sullivan, tiene una orientación educativa mucho más clara, con artículos y libros para maestros.

Estudio de caso de una escuela Durante varios años, esta escuela de primari

Mediante todas estas formas de implicar a los lectores como modelos de rol se lanza un reto implícito a las actitudes “machistas” y la cultura “antiempollón” que impiden que muchos chicos lean, así como que participen activamente en otros aspectos del aprendizaje. Además de las iniciativas y actividades mencionadas antes, habrá ocasiones en las que también sea necesario confrontar explícitamente esta forma de cultura callejera, donde predomine en la comunidad local, a través del diálogo y de actividades personalizadas o de grupo con los chicos, en las que puedan participar los padres y los hermanos mayores.

Pizarras interactivas

Muchos maestros y profesores con los que hablé en mi investigación mencionaron las pizarras interactivas, conectadas con ordenadores portátiles y proyectores de datos, como un medio para compartir textos con todo el grupo de clase que resultara motivador para todos los lectores y que contribuyera a estimular el interés de los chicos por la lectura en particular.

Muchos de los textos electrónicos que se utilizaban con estas pizarras eran, desde luego, atractivos para los chicos, como los relatos de aventuras, del espacio y de espías. Por ejemplo, la popular colección Longman Digitexts, utilizada por muchos de los maestros y profesores de mi investigación, reúne títulos que encierran cierto atractivo para los chicos como: Feargal Fly: Private Eye, un relato policíaco de Louise Glasspole; The Lost Boy de Louise Cooper, un relato de misterio; una aventura futurista: Last Mission de Adam Gullain, y un cuento espacial: Danger! Monster! Aliens! de Andrea Shavick. No obstante, la clave del éxito de estos textos digitales parecía estar en su interactividad, en que la lectura de los textos conllevaba que los alumnos hicieran cosas, sin limitarse a escuchar pasivamente al maestro mientras se los leía, y esto atraía de modo especial a los chicos. La interactividad implicaba también el diálogo entre alumnos y entre alumnos y maestros, relacionado con los textos digitales. Los textos en sí eran de ficción no lineal y de divulgación, lo que promovía la implicación del grupo en el texto, tomando decisiones resolviendo problemas de un tipo semejante a los libros de la colección Choose-Your-Own Adventure34 de la era predigital. Sin este elemento de interacción, la actividad se convierte con facilidad en pasiva, muy parecida a ver una pantalla de televisión muy grande.

Una maestra a la que entrevisté decía que la pizarra interactiva era “una de las cosas más interesantes que han ocurrido en mucho tiempo en la enseñanza de la lectura” y “una de esas experiencias de aprendizaje en las que tendrán que pasar años hasta acostumbrarse por completo a todo lo que tienes a tu disposición”. En su opinión, compartir relatos interactivos mediante la pizarra interactiva, cuando los niños se acercaban físicamente a la pantalla y manipulaban textos, imágenes, animaciones, música y sonidos, era una forma muy estimulante de atraer a los niños, sobre todo a los que no acostumbraban a tener un texto delante de ellos.

Esta maestra estaba convencida de que la pizarra interactiva mantenía a los niños, sobre todo a los chicos, mucho más centrados en la tarea que cualquier "Libro Grande".

En general, la mayoría de los maestros y profesores a los que entrevisté estaban de acuerdo en que la probabilidad de realizar el potencial de las pizarras y de los textos electrónicos, como forma eficaz de implicar a los chicos en la lectura compartida, aumentaba cuando la actividad mostraba algunas de las características siguientes:

• Ser una actividad colaborativa que implique a todo el grupo de clase o a pequeños grupos y promueva el diálogo entre alumnos.

• Estimular la autonomía del alumno en las decisiones.

• Presentarse en bloques manejables.

• Estar claramente estructurada.

• Contener elementos que supongan un desafío.

• Estimular el pensamiento creativo.

• Dar oportunidades para utilizar distintos estilos de aprendizaje.

Estudio de caso de una escuela Por último, una maestra de 6o nos informó a

Sugerencia Escoja una de las ideas o actividades sugeridas en este capítulo

1 La dirección específica en la que aparece este estudio es: www.literacytrust.org.uk/research/nlt_research/273_childrens_and_young_peoples_reading_habits_and_preferences_why_where_and_when. (N. del T.)

2 Literalmente: “Los chicos a los libros”. (N. del T.)

3 La página web que describe el plan Boys into Books ha cambiado. En este momento (20 de octubre de 2010) es la siguiente: nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/46113?uc%20=%20 force_uj. (N. del T.)

4 Secretary of State for Education, homólogo de nuestro Ministro de Educación. (N. del T.)

5 La página señalada ya no existe, sustituida por esta otra: www.education.gov.uk/. En esta nueva página no aparece el texto señalado, correspondiente al anterior Secretario de Estado. Puede verse una reseña en: news.bbc.co.uk/2/hi/6658235.stm. (N. del T.)

6 Hay traducción al castellano del original alemán de Roberto Falcó Miramontes: El señor de los ladrones. Barcelona: Destino, 2009. (N. del T.)

7 Hay traducción al castellano de Patricia Antón de Vez Ayala-Duarte: Crónicas de la prehistoria: Hermano Lobo; Crónicas de la prehistoria II: El clan de la foca; El devorador de almas; La hechicera; El juramento de Torak, y El cazador de

fantasmas. Barcelona: Salamandra, 2005, 2006, 2008, 2009 y 2010, respectivamente. (N. del T.)

8 The Edge Chronicles constan de tres trilogías y tres libros independientes. Hay traducción al castellano de Isabel Margelí Bailo de los dos primeros libros de la segunda trilogía: Crónicas del límite: Más allá del bosque profundo, y Crónicas del límite. Tras la tormenta. Barcelona: Roca Editorial, 2007. (N. del T.)

9 Hay traducción al castellano de Federico Eguíluz: Máquinas mortales. Madrid: Espasa-Calpe, 2005. (N. del T.)

10 Hay traducción al castellano de Elodie Bourgeois Bertin: Dos ranas. Barcelona: Juventud, 2004. (N. del T.)

11 Hay traducción al castellano de la colección de Horrid Henry de Miguel Azaola; se trata de la colección “Pablo Diablo”. Madrid: SM. (N. del T.)

12 Esta página ya no recoge el documento mencionado. El 20 de octubre de 2010, puede verse el texto entrecomillado en: www.direct.gov.uk/en/Nl1/Newsroom/DG_066880. (N. del T.)

13 Hay traducción al castellano de Miguel Azaola: Las aventuras del capitán Calzoncillos (10 volúmenes). Madrid: SM, 2003. (N. del T.)

14 Goosebumps es una serie de sesenta libros de terror y ciencia-ficción. Están traducidos algunos de ellos, que fueron publicados en España, con el título

genérico de Pesadillas, por Ediciones B, de Barcelona. (N. del T.)

15 Hay traducción al castellano de Magdalena Ródenas: Billy y el vestido rosa. Madrid: Alfaguara, 2006. (N. del T.)

16 * Hay traducción al castellano de León Arsenal, con el mismo título: Stormbreaker. Madrid: Edaf, 2006. (N. del T.)

17 ** Hay traducción al castellano de Alexandra Crawcour: Las raíces de Kit. Madrid: SM, 2003.

18 *** Serie británica de ciencia-ficción de televisión, en la que aparece la máquina del tiempo en cuestión. (N. del T.)

19 El 3 de octubre de 2010, la página mencionada no es de acceso público, siendo necesario registrarse para entrar en ella. (N. del T.)

20 A 3 de octubre de 2010, la página señalada está sufriendo una actualización, por lo que, provisionalmente, no funciona. (N. del T.)

21 Papás y chavales". (N. del T.)

22 "Abuelos en la escuela". (N. del T.)

23 El Reading Football Club es el equipo de fútbol de la localidad de Reading, en Inglaterra. La palabra reading significa también “lectura”. De ahí lo “adecuado” del nombre. (N. del T.)

24 A 3 de octubre de 2010, esta página web no existe. Se menciona el mismo texto de Jim Sells en: www.stoke.gov.uk/ccm/content/cc/news_releases/2007-press-releases/a9-september-2007/299-07. en;jsessionid=acheJaXPlft4. (N. del T.)

25 “Estrellas de la lectura de la Premier League [Primera división de la liga inglesa de fútbol]”. (N. del T.)

26 A 3 de octubre de 2010, esta página web no existe. Las personas interesadas pueden consultar esta otra página del NLT: www.literacytrust.org.uk/reading_the_game/premier_league_reading_ stars. (N. del T.)

27 “Jugar con las palabras”. (N. del T.)

28 A 3 de octubre de 2010, esta página no existe. Puede consultarse: www.literacytrust.org.uk/ reading_champions. (N. del T.)

29 La página web mencionada no existe en la actualidad (3 de octubre de 2010). El dominio de Internet está registrado pero carece de actividad. Tampoco aparece la librería en línea mencionada. El nombre de dominio www.passionet.com está disponible y la página www.passionet.co.uk está,

aparentemente, en construcción y sin actividad. No obstante, Star Reads aparece en las páginas web de muchos centros docentes como una promoción especial de libros para chicos y chicas de los mismos. (N. del T.)

30 “Subiendo a bordo a los tíos”. (N. del T.)

31 “Trae a un papá a la escuela”. (N. del T.)

32 “Divertido para los padres”. (N. del T.)

33 El dominio de Internet GeoCities ha cerrado. La dirección actual de Michael Sullivan es: talestoldtall.com. (N. del T.)

34 La colección fue traducida y publicada en castellano por la Editorial Atlántida, de Buenos Aires (República Argentina). Posteriormente, ha sido editada por Editorial Terracota, de México. Algunos títulos fueron traducidos y publicados en España por la Editorial Timun Mas, de Barcelona. (N. del T.)

Capítulo 6

Conclusiones

Resumen Este capítulo se basa en los hallazgos del proyecto de investigaci

Por dónde empezar

Al final de mis entrevistas con cada uno de los coordinadores y coordinadoras del área de Lengua con quienes hablé durante mi investigación, les hacía la misma pregunta: ¿Qué sería lo primero que recomendaría hacer a una escuela con el fin de desarrollar una cultura satisfactoria de lectura por placer? Las respuestas de todos estos profesores y profesoras, que habían logrado que los niños de sus escuelas adoptaran unas actitudes muy positivas hacia la lectura, pusieron de manifiesto un acuerdo muy generalizado acerca de los elementos que había que desarrollar y de adónde querían llegar. Sin embargo, los puntos de partida eran diferentes.

Empezar por la escuela en su totalidad

Algunos de los coordinadores y coordinadoras de área opinaban que lo mejor era partir del conjunto de la escuela para tratar de averiguar, en primer lugar, por qué no tiene una cultura de lectura por placer, y para evaluar cuál era el nivel del centro en cuanto al compromiso con la lectura. Una de las primeras iniciativas consistiría en formar al profesorado, tanto en la escuela como en centros de excelencia, para presentar a los maestros y profesores y a los ayudantes de enseñanza las técnicas y estrategias para mejorar las actitudes de los niños hacia la lectura. Se llevaría a cabo después una evaluación completa del papel de la biblioteca escolar y de las bibliotecas de aula para hacerlas más visibles en la promoción de la lectura como entretenimiento. En tercer lugar, se celebrarían diversos acontecimientos en la escuela para elevar el perfil de la lectura, como asambleas sobre la lectura, moderadas por el maestro o por los alumnos, semanas del libro, jornadas del libro, maratones de lectura y visitas de autores o “personajes famosos” en la comunidad escolar.

Empezar por los padres

Para otros coordinadores y coordinadoras de área, la clave eran los padres y los tutores. Como decía un maestro, “sin los padres, te falta un enlace completo. Tengo una sensación muy marcada de que debo empezar donde estén los padres”. Esto significaría, como primer paso, celebrar reuniones y seminarios con los padres, combinados preferiblemente con visitas de autores o eventos relacionados con el libro, como concursos, para atraer al mayor número posible de miembros de las familias. Hay que reclutar a los padres para que apoyen la lectura por placer tanto en casa como en la escuela, con sus hijos y con otros niños. Para conseguir la cooperación de los padres, hacen falta propuestas claras y realistas desde el primer momento para implicarlos todo lo posible en la planificación de iniciativas de promoción de la lectura, haciendo especial hincapié en atraer a los padres y a los tutores mediante oportunidades y actividades adecuadas.

Empezar por su misma clase

No obstante, para bastantes coordinadores y coordinadoras de área, el mejor punto de partida era su propia aula, con los grupos a los que daban clase. Esto supone, en primer lugar, obtener con su clase los datos pertinentes y diagnosticar en qué punto se encuentran en cuanto a su dedicación a la lectura, introduciendo libros probados y comprobados para leer en voz alta en clase y dejando paulatinamente después más tiempo para la lectura independiente. Un maestro aconsejaba: “Empiece siempre en un nivel bajo; asegúrese de que su clase disfruta con la lectura; hágase con una buena cantidad de libros de calidad y hable de los libros en sus conversaciones cotidianas”. Después, extienda a otros maestros y maestras el mensaje acerca de la promoción de los placeres de la lectura mediante un enfoque que insista en “hacer más fácil su vida” como maestro o maestra de lectura, utilizando libros de buena calidad y no libros de texto. Esta campaña prudente se parecería, como señalaba una maestra, a una “bola de nieve” que fuera adquiriendo cada vez más velocidad, en vez de a una repentina tormenta de hielo. De otros maestros o profesores y de sus clases, esta

campaña se extendería delicadamente hasta involucrar a padres y tutores.

Con independencia del punto de partida, casi todos los coordinadores y coordinadoras de área estaban convencidos del carácter crucial de la ejemplificación de una buena conducta y de una buena práctica lectoras para otros docentes, para los niños y para los padres. Esto supone demostrar entusiasmo por la lectura y por la enseñanza de la lectura, que extienda esa chispa vital a los demás. Con frecuencia, en sus comentarios sobre sus respectivos enfoques docentes, los maestros y profesores utilizaban metáforas de fuego o de batallas; como decía una maestra, “prender una llama” mediante el uso de la representación dramática, la narración de relatos y otras actividades orales como preludio a la lectura de textos, en su caso. Otra maestra hablaba de “abordar las clases de lectoescritura con placer: leer, representar dramáticamente, hablar y escuchar; conseguir realmente que disfruten con sus textos, porque, una vez conseguido, quieren leer y creo que, si lo logras con los niños, también lo harás con sus padres”.

▪

Pausa para pensar De los tres puntos de partida anteriores para desarrollar u

▪

¿Qué factores son importantes?

Una vez en marcha la iniciativa, con independencia del punto de partida que se haya decidido adoptar, ¿qué factores son importantes en el desarrollo de la lectura por placer en la escuela primaria? A partir de las entrevistas, encuestas y observaciones realizadas en mi investigación, como comenté en los capítulos precedentes, es muy importante que en la clase de lectura profesores y profesoras:

• Tengan unos conocimientos y una comprensión bien fundados del conjunto de la literatura infantil.

• Sean capaces de utilizar flexible y creativamente los planes nacionales de alfabetización.

• Tengan unos conocimientos y una comprensión profundos de las opciones, gustos y preferencias de lectura de sus alumnos y alumnas.

• Se constituyan en modelos positivos de rol como lectores o lectoras entusiastas.

• Utilicen actividades abiertas y auténticas, en vez de cerradas y artificiales, como la realización de ejercicios o fichas de trabajo del libro de texto.

• Adopten enfoques activos para examinar y responder a los textos, incluyendo las representaciones dramáticas y otras artes creativas.

• Utilicen diversos materiales de lectura, tanto impresos como electrónicos, y valoren las opciones de lectura de sus alumnos y alumnas.

• Hagan uso de las pizarras interactivas para estimular a los niños, sobre todo a los chicos, para que se impliquen en la lectura de los textos.

• Utilicen los formatos de Internet, como los weblogs, para suscitar la respuesta a los textos, sobre todo de los chicos.

Que los alumnos y alumnas:

• Sean capaces de ejercitar su autonomía y de elegir en algunas actividades de lectura.

• Sean capaces de colaborar en grupos e interactuar con otros durante algunas actividades de lectura.

Todo ello en un entorno de clase que contenga textos adecuados e interesantes, accesibles y expuestos de forma atractiva.

Además de estas particularidades de las buenas clases de lectura por placer, los descubrimientos de mi investigación señalan también la importancia de los siguientes factores en la promoción más general de la lectura por diversión en la escuela de primaria en su conjunto:

• Tener un espacio de tiempo regular y establecido en el que los maestros y maestras lean en voz alta a los alumnos y alumnas.

• Tener un espacio de tiempo regular y establecido en el que los alumnos y alumnas lean individualmente.

• Implicar plenamente a los padres y a otras personas adultas de la comunidad local en el apoyo a la lectura a todos los grupos de edad, tanto en la escuela como en casa.

• Utilizar al máximo los recursos de la biblioteca de la escuela y de la comunidad local y crear lazos entre ambas.

• Implicar plenamente a los padres en la provisión de libros para la escuela, tanto

mediante pedidos como en el mantenimiento del inventario.

• Disponer de un plan de incentivos para recompensar los logros en lectura que reflejen el valor de la actividad.

• Tomar parte en iniciativas y redes nacionales para promover la lectura por placer, como las que promueve el National Literacy Trust.

• Crear y mantener clubes extracurriculares del libro o de lectura para los alumnos y alumnas que funcionen a la hora de comer o después de las clases.

• Desarrollar en la escuela una cultura de “hablar de libros”, de manera que las conversaciones sobre la lectura se conviertan en norma.

• Considerar la lectura por placer como un elemento de un currículum más general de “aprender por placer” y formar a aprendices y lectores “de por vida”.

La mayoría de estos factores se han comentado e ilustrado ampliamente en los capítulos anteriores, que han destacado la buena práctica al respecto en las escuelas que obtienen mejores resultados en este campo. Sin embargo, en la conclusión, hay que decir algo más acerca de los dos factores que encabezan la lista de la página 174, particularmente importantes y que mencionaron todas y todos los coordinadores y coordinadoras de área de primaria con quienes hablé en las entrevistas de mi proyecto de investigación. A continuación, cito sus respuestas.

Que los maestros y maestras tengan unos conocimientos y una comprensión bien fundados del conjunto de la literatura infantil

Hace cerca de 40 años, el autor y pionero del estudio y la enseñanza de la literatura infantil Aidan CHAMBERS avanzó la idea de que:

La eficacia de cualquier maestro o maestra en el fomento del hábito de leer varía en proporción a la profundidad de los conocimientos que tenga el maestro o la maestra de los libros y de la literatura infantiles en general... El maestro o la maestra que lee ávidamente, el maestro o la maestra que conoce y lee libros infantiles, promueve invariablemente un interés similar en un elevado porcentaje de sus alumnos y alumnas.

(CHAMBERS, 1969, pág. 117.)

Sin embargo, CHAMBERS también tenía en aquel momento la sensación de que:

... la profesión docente es una profesión de lectores reacios... Es raro que se los vea leyendo una novela, recreándose en ella con placer, deteniéndose en ella con interés, hablando de ella con entusiasmo o enfado; peor aún, nunca los vemos con uno en la mano. Cuando los vemos es con un libro de texto y llenos de tiza. Se les oye fragmentar los libros de lectura obligatoria.

(CHAMBERS, 1969, pág. 117.)

Por esta razón, CHAMBERS defendía encarecidamente que en la formación inicial de los maestros (y de los bibliotecarios) se incluyeran asignaturas de literatura infantil. Más tarde, calculaba que el número óptimo de libros que tenían que conocer los maestros de primaria al principio de sus carreras profesionales para desenvolverse satisfactoriamente en clase “se sitúa en torno a los quinientos” (CHAMBERS, 1993, pág. 16).

Las investigaciones recientes han puesto de manifiesto que los conocimientos de la literatura infantil que tienen muchos maestros y maestras sigue siendo limitado, en comparación con aquella estimación. Por ejemplo, una encuesta reciente realizada a 1.200 maestros y maestras de primaria para un proyecto sobre “Teachers as Readers” 1, de la United Kingdom Literacy Association, descubrió que, aunque la mayoría de los maestros y maestras de primaria podían nombrar a seis autores de literatura infantil cuando se les preguntaba, la mayoría

no pudieron nombrar más de tres poetas para niños y más del 20% no fueron capaces de nombrar ni siquiera a uno. También se encontraron lagunas en los conocimientos de los maestros y maestras de primaria en relación con los álbumes ilustrados: la mayoría no pudo nombrar a más de tres autores de álbumes ilustrados y casi el 25% no pudo nombrar a uno siquiera (WARD, 2007, pág. 1). Para los investigadores, estos números eran "preocupantes, sobre todo con respecto a la capacidad de los maestros y maestras para hacer recomendaciones a los lectores individuales". No obstante, el 70% de los maestros manifestaron que habían leído por placer en el mes anterior a la encuesta, aunque los investigadores pensaban que aquí había una discrepancia: "mientras que las lecturas adultas personales de los maestros y maestras abarcaban un amplio conjunto de autores, temas y tipos de libros, los textos utilizados en clase correspondían a una gama mucho más restringida, a menudo solo de textos ligeros y divertidos. Daba la sensación de que los maestros podían ser más atrevidos en sus elecciones para el aula (CREMIN y cols., 2007, pág. 25).

Además, una iniciativa reciente, financiada por el Gobierno para implicar a los bibliotecarios en la enseñanza de la literatura infantil en los cursos de formación inicial del profesorado, manifestaba la preocupación porque los graduados tuvieran unos conocimientos insuficientes de los libros infantiles al ingresar en la profesión:

El Arts Council, en su publicación acerca de la consulta de 2003 sobre literatura infantil, From Looking Glass to Spyglass2, señalaba que los estudiantes de formación del profesorado no tienen obligación alguna de estudiar la literatura infantil. Para muchos, esto es causa de preocupación, sobre todo cuando se compara con la cada vez más abundante base de pruebas que demuestra que muchos maestros y maestras no tienen suficiente seguridad para promover libros infantiles, que no aprovechan las bibliotecas infantiles y escolares y que no tienen conciencia de la literatura infantil.

(Museums, Libraries and Archives Council, 2005.)

La inmensa mayoría de los coordinadores de área a quienes encuesté que estaban promoviendo satisfactoriamente el disfrute de la lectura en sus escuelas tenían un conocimiento y una comprensión buenos o muy buenos de los libros infantiles y la sensación de que era importante desarrollar esta conciencia en otros profesores. Todos ellos leían por placer, tanto libros infantiles como para adultos (excepto uno de los participantes, que era también director en funciones y, por desgracia, ahora solo tenía tiempo para leer documentos oficiales), y la mayoría recordaba haber disfrutado leyendo cuando eran pequeños. Algunos se habían especializado en literatura infantil durante su formación inicial y, desde entonces, se habían mantenido al día en lo tocante a los libros infantiles. Otros estaban estudiando para obtener nuevos títulos, como posgrados, en este campo. En el caso de otras personas, el interés por los libros infantiles y la conciencia de los mismos se desarrolló en el trabajo, a través de la formación continua, por un interés personal derivado de su ejercicio docente o a través de la supervisión informal de un compañero más introducido en la materia. En aquel momento, todos estaban en condiciones, como coordinadores y coordinadoras de área, de poder aconsejar y apoyar a otros maestros y maestras en su elección de textos y de animarlos a hacerse lectores de literatura infantil. Todos consideraban que esto era una parte necesaria e importante de su función de promoción del hábito de leer en sus centros.

Una coordinadora de área insistía en que todos los maestros y maestras de su escuela leían de principio a fin los libros antes de leérselos a los niños, cosa que no siempre ocurría antes de que ella asumiera la responsabilidad del área: “hemos considerado que esto atañía a toda la escuela y decidimos que era importante porque nuestro entusiasmo llega a través de los niños y, si tú disfrutas con un libro, los niños estarán mucho más dispuestos a implicarse en él”. Otro coordinador de área señalaba: “No sé cómo se puede escoger un buen texto interesante para utilizarlo en clase si no tienes un buen bagaje de conocimientos de textos”. Los maestros y las maestras tienen que poder confiar en su capacidad de ayudar a los niños a hacer las elecciones adecuadas de lecturas merced a sus conocimientos de los materiales que puedan utilizarse, bien gracias a sus propias lecturas personales y profesionales o de saber dónde buscar consejo y recomendaciones (véase nota pág. 10). Sin esta confianza, como señalaban la mayoría de mis entrevistados, será difícil que los maestros y maestras promuevan entre los alumnos y alumnas la lectura como actividad entretenida y gratificante.

Que los maestros y maestras sean capaces de utilizar flexible y creativamente los planes nacionales de alfabetización

“Si quieres, puedes poner obstáculos en el camino, pero, si de verdad quieres algo, puedes asegurarte de que encaje; así lo veo yo”, era el comentario de una coordinadora de área acerca de su enfoque del plan original National Literacy Strategy, que reflejaba lo que pensaban la mayoría de los coordinadores y coordinadoras a los que entrevisté. Los objetivos de lectoescritura del plan podrían utilizarse para promover la lectura por placer, pero hay que conocer muy bien a los niños y los textos y utilizar creativamente los objetivos para adaptarlos a lo que uno, como maestro, quiera hacer realmente. La mayoría de estos coordinadores y coordinadoras de área no habían utilizado estrictamente la estructura de la “hora de la lectoescritura” ni siquiera al principio (solo el 8% de los 40 entrevistados) y, con el tiempo, la habían ido utilizando cada vez de forma más flexible.

Para algunos maestros y maestras, la NLS y su “hora de la lectoescritura” eran disciplinas útiles que era necesario seguir para poder descubrir sus limitaciones. Un coordinador de área lo planteaba así:

Estoy convencido de que todo el profesorado tiene que haber utilizado la estrategia antes de que pueda asumirla y decir: “Espera un momento; con este grupo de alumnos, esto no sirve; tengo que hacer esto, eso y lo de más allá”. De este modo, pasamos un par de cursos asegurándonos de que todo el mundo asumiera esto. Durante los dos o tres últimos años, el profesorado ha empezado a comprobar que, aunque sí es importante que tengamos que cumplir los requerimientos de los documentos publicados sobre la lectoescritura, es también doblemente importante que satisfagamos las necesidades de los alumnos y alumnas que tenemos a nuestro cargo. Tienes que pasar por ello [la NLS] para poder decir que esa es la razón por la que no la sigo.

No obstante, también reconocían algunos que las estructuras de la NLS y de la

“hora de la lectoescritura” podían estar limitando e intimidando a los maestros y maestras que no fueran especialistas en Lengua o a los más jóvenes, que no hubieran conocido otra cosa que el plan de la NLS. A estos maestros y maestras les resultaba más difícil doblegar los objetivos del plan para adaptarlos a sus propios objetivos y pensar dejando de lado la casilla de la “hora de la lectoescritura”. La NLS podía convertirse en una zona cómoda, un marco de referencia de la enseñanza que indicara qué hacer o, incluso, qué decir y qué preguntas plantear, del que los maestros acabaran fiándose en exceso.

Había un elemento de la NLS y de la “hora de la lectoescritura” originales que los maestros y maestras a quienes entrevisté habían llegado a considerar como una parte valiosa de su práctica para implicar a los niños en la lectura, que era la lectura guiada. Muy ignorada en principio como elemento del trabajo de grupo, dentro de la estructura recomendada de la “hora de la lectoescritura”, la lectura guiada acabó encontrando su sitio en muchas de las escuelas de mi muestra fue-

ra de la “hora” en cuestión, convirtiéndose en un elemento importante en el currículum de lectura, en el que se ubicaba entre la lectura compartida por toda la clase y la lectura independiente individual. La lectura guiada, tal como se practicaba en la mayoría de las escuelas con resultados satisfactorios que visité, suponía que los niños y niñas trabajaran en grupos de alumnos de similar capacidad unos textos para leer correspondientes a su nivel de trabajo, bajo la orientación del maestro o del ayudante de enseñanza. Como señaló uno de mis entrevistados, la lectura guiada “no se limitaba en absoluto a la lectura de los niños” y, de hecho, a menudo implicaba más diálogo que otra cosa y, en otros momentos, se convertía en lectura realizada de forma independiente. Algunos tenían la sensación de que, en el peor de los casos, la lectura guiada podía acabar siendo un encuentro abiertamente formal, casi de acuerdo con un guión, entre maestros, niños y textos, sobre todo cuando los adultos no confiaran en sus conocimientos de los libros infantiles. En el mejor de los casos, sin embargo, los maestros decían que las sesiones de lectura guiada terminaban siendo exploraciones centradas e intensivas de los libros, tanto de ficción como informativos, que daban a los niños la oportunidad de establecer un auténtico compromiso colectivo con los textos y, a los maestros, la ocasión de comunicar su entusiasmo por los libros y la lectura.

Los coordinadores y coordinadoras del área de Lengua con los que hablé aplaudieron notablemente el Framework renovado (DfES, 2006a) de Lectoescritura, con su menor número de objetivos, un enfoque menos

prescriptivo, la integración de las actividades orales en la enseñanza de la lectoescritura y unas unidades de enseñanza más amplias. No obstante, reconocían que esta mayor libertad conllevaba sus propios retos, sobre todo para los maestros y maestras que nunca habían dado clase antes de la NLS original.

Sin embargo, para otros maestros y maestras, la lectura por placer solo podía tener lugar de verdad fuera de la "hora de la lectoescritura" o de otras clases estructuradas, en el tiempo de lectura en voz alta o en el de lectura en silencio:

Creo que leer por placer tiene más que ver con disfrutar de un relato, escuchar un relato, meterse en el relato, imaginarse uno mismo en el relato. Eso no lo haces con textos que compartes porque también tienes que llevar un ritmo. Leer por placer es, en cierto sentido, algo muy personal. Puedes hacerlo con un amigo o con toda la clase, pero se trata de disfrutar un libro por el libro mismo, sin preocuparse de cuántos puntos y aparte hay, de como se pronuncian las palabras o cualquier otra cosa así.

Mientras que los coordinadores y coordinadoras de área a los que entrevisté pensaban que eran capaces de adaptar el currículum de Lectoescritura para sus propios fines en la promoción de la lectura en particular, la mayoría consideraba que los Standard Assessment Tests (SATs), importados en todo el ámbito nacional a las edades de 7 y 11 años, eran restrictivos y, a veces, distorsionaban su enseñanza. Una minoría de maestros y maestras, sin embargo, se negaba a adaptar su enfoque con la idea de preparar mejor las pruebas, sosteniendo que

la enseñanza normal de la lectura era, en realidad, la mejor preparación. Un maestro lo planteaba así: "para que los alumnos obtengan una nota realmente buena en lectura comprensiva, ¿qué mejor que conseguir que se identifiquen mental y afectivamente con los personajes de las historias que han leído? o, en palabras de otro: "los niños creen que están charlando sobre un libro, pero, en realidad, se están preparando para responder las preguntas de comprensión de los SATs".

No obstante, una maestra de 2o ilustró vívidamente las presiones que sentían

la mayoría de los docentes al preparar a los niños para las tareas de lectura de los

SATs a la edad de 7 años, cuando contó sus procesos típicos de pensamiento: “¿en qué nivel estás ahora y qué tengo que hacer para llevarte al nivel siguiente, con independencia de que disfrutes o no? Y, querido, ahora no podemos hablar de esto porque tenemos que ver qué hacemos para conseguirlo...” Las presiones que imponen estas pruebas de lectura, en las que hay en juego muchas cosas y están orientadas a los resultados eran sentidas, tanto por los padres como por los centros, de la forma que comentaba otro maestro:

Los SATs en la KS1 crean un problema a los padres. Están muy preocupados por ellos y sus hijos solo tienen 6 años. Se ejerce en la actualidad mucha más presión sobre los niños pequeños en relación con el nivel al que se encuentre el niño, presión que puede ir en detrimento de su disfrute de la lectura. Basta con que lean a su hijos, pero muchos padres sienten la necesidad de comprar guías de revisión que se comercializan para ayudarles a leer.

En 6o (10-11 años), la mayoría de mis entrevistados tenía también la sensación de que los SATs obstaculizan la lectura como entretenimiento. Muchos de los maestros y maestras con quienes hablé pensaban que tenían que preparar a los niños de la KS2 para cosas aún no enseñadas, porque no estaban en el currículum hasta después de los SATs. Tener que hacer malabarismos con el currículum de Lectura para ajustarlo a los SATs indica su artificiosidad. También se criticó el contenido de las pruebas de lectura por ser “aburrido”, ambiguo a veces en cuanto a las exigencias planteadas de inferencia y deducción en la comprensión lectora, con preguntas que serían “complicadas para algunos adultos”.

Los maestros manifestaron que trataban de minimizar la presión sobre los niños y la cantidad de tiempo dedicado a la preparación de la prueba, pero tenían la sensación de que esta distorsionaba las cosas. Esto refleja los resultados de una investigación realizada por la QCA que, según un informe publicado en el Times Educational Supplement (TES), descubrió que los maestros dedicaban casi la mitad de la semana a la preparación de los SATs desde enero a mayo en 6o y algunos manifestaban que empezaban la preparación en 5o. El Director de la QCA comentaba estas estadísticas:

Se presta demasiada atención a la preparación de las pruebas y a la práctica de las mismas... hay una diferencia entre una buena enseñanza y la memorización. Si las escuelas están reemplazando la impartición de lecciones en clase por la preparación para una prueba para la que faltan meses o semanas, creo que las prioridades no están bien fijadas.

No obstante, como concluye el informe del TES, muchas escuelas y maestros dicen que tienen pocas opciones aparte de hacer que los alumnos y alumnas se dediquen a realizar ejercicios preparatorios durante meses, dadas las exigencias que imponen las tablas de clasificación y los objetivos del Gobierno con respecto a los cuales se juzga en último término su rendimiento (MANSELL y WARD, 2007). Parece que los alumnos y las alumnas están de acuerdo en que la preparación para los SATs tiene un impacto negativo en su aprendizaje de lectoescritura, como señala la Ofsted (2005): “la mayoría de los alumnos y alumnas siguen teniendo visiones positivas acerca de sus clases de Lengua, aunque dicen a los inspectores que la excesiva preparación para las pruebas nacionales reduce su disfrute”. Parece que esto es un factor que seguirá inhibiendo los esfuerzos de muchas escuelas primarias para promover la lectura como entretenimiento si no hay un cambio de la dirección de la política del gobierno del Reino Unido con respecto a la evaluación nacional.

Pausa para pensar ¿Es posible cumplir los requisitos oficiales curriculares y

Reflexiones finales

La cobertura periodística de un informe anterior, provisional, de mi investigación en una revista para maestros (LOCKWOOD, 2007) me hizo caer con toda crudeza en la cuenta de todo esto. Aunque el artículo presentaba una visión general positiva de las actitudes de los niños hacia la lectura en las escuelas que investigaba, la reseña de determinado periódico se centró exclusivamente en los comentarios negativos de algunos niños. El titular rezaba: “LEER ES DE ‘IDIOTAS’, DICEN LOS NIÑOS”, y la reseña comenzaba: “Sentarse a leer un buen libro es de ‘idiotas’ y las bibliotecas son aburridas, dicen los alumnos en una importante encuesta sobre los hábitos de lectura de los niños” (HENRY, 2007). Espero que el informe presentado aquí muestre una imagen más completa y estimulante que esa, acerca de cómo pueden promover las escuelas la lectura por placer y cómo responden los niños.

La cobertura periodística de un informe anterior, provisional, de mi investigación en una revista para maestros (LOCKWOOD, 2007) me hizo caer con toda crudeza en la cuenta de todo esto. Aunque el artículo presentaba una visión general

positiva de las actitudes de los niños hacia la lectura en las escuelas que investigaba, la reseña de determinado periódico se centró exclusivamente en los comentarios negativos de algunos niños. El titular rezaba: “LEER ES DE ‘IDIOTAS’, DICEN LOS NIÑOS”, y la reseña comenzaba: “Sentarse a leer un buen libro es de ‘idiotas’ y las bibliotecas son aburridas, dicen los alumnos en una importante encuesta sobre los hábitos de lectura de los niños” (HENRY, 2007). Espero que el informe presentado aquí muestre una imagen más completa y estimulante que esa, acerca de cómo pueden promover las escuelas la lectura por placer y cómo responden los niños.

1 “Maestros como lectores”. (N. del T.)

2 “De espejo a catalejo”. (N. del T.)

Bibliografía

ALLAN, J., ELLIS, S. y PEARSON, C. (2005) Literature Circles, Gender and Reading for Enjoyment. Edimburgo: Scottish Executive Education Department (www.scotland.gov.uk/ Publications/2005/11/SRLitCir).

ALMOND, D. (1998) Skellig. Londres: Hodder.

— (1999) Kit's Wilderness. Londres: Hodder. (Trad. cast.: Las raíces de Kit, Madrid, SM, 2003.)

ARMITAGE, R. y ARMITAGE, D. (1977) The Lighthouse Keeper's Lunch. Londres: Andre Deutsch.

ARTS COUNCIL (2003) "From Looking Glass to Spyglass". Londres: Arts Council England. ASHLEY, B., BLAKE, Q., FINE, A., GAVIN, J., MORPURGO, M., POWLING, C; PRINCE, A., PULLMAN,

P., ROSEN, M. y WILSON, J. (2005) Waiting tor a Jamie Oliver: Beyond Bog-standard Literacy. University of Reading: National Centre for Language and Literacy.

BADDELEY, P. y EDDERSHAW, C. (1994) Not So Simple Picture Books: Developing Responses to Literature with 4-12 Year Olds. Stoke-on-Trent:Trentham Books.

BAKER, L. y WIGFIELD, A. (1999) "Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement", Reading Research Quarterly, 34 (4), págs. 452-476.

—, SCHER, D. y MACKLER, K. (1997) "Home and family influences on motivations for readings", Educational Psychologist, 32, págs. 69-82.

BARRS, M. y PIDGEON, S. (eds.) (1993) Reading the Difference: Gender and Reading in the Primary School. Londres: Centre for Literacy in Primary

Education.

— —. (1998) Boys and Reading, Londres: Centre for Literacy in Primary Education. BELL, D. (2005) Discurso para el Día Mundial del Libro, Marzo (www.ofsted.gov.uk). BENTON, M. y FOX, G. (1985) Teaching Literature 9-14. Oxford: Oxford University Press. BISHOP, Z. (2006) Times Educational Supplement, 1 Diciembre.

BLEACH, K. (ed.) (1998) Raising Boys' Achievement in Schools. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

BLOOM, A. y MARLEY, D. (2007) Times Educational Supplement, 1 Junio. BOSTOCK, M. (1993) Think of an Eel. Londres: Walker Books.

BRIGGS, R. (1982) When the Wind Blows. Londres: Hamish Hamilton. (Trad. cast.: Cuando el viento sopla, Barcelona, Debate, 1983; y Barcelona, Círculo de Lectores, 1984.)

—. (1984) TheTin-Pot Foreign General and the Old Iron Woman. Londres: Hamish Hamilton. (Trad. cast.: El general extranjero de hojalata y la vieja dama de hierro, Barcelona, Debate, 1985.)

BROWN, R. (1981) A Dark, Dark Tale. Londres: Andersen Press. (Trad. cast.: Oscuro, muy oscuro, Barcelona, Océano, 2008.)

BROWNE, A. (1979) Bear Hunt. Londres: Hamish Hamilton. (Trad. cast.: Un cuento de oso,

México, Fondo de Cultura Econónima, 1994.)

—. (1981) Hansel and Gretel. Londres: Julia MacRae. (Trad. cast.: Hansel y Gretel, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.)

—. (1983) Gorilla. Londres: Julia MacRae. (Trad. cast.: Gorila, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.)

—. (1984) WilIy the Wimp . Londres: Julia MacRae. (Trad. cast.: Willy el tímido, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.)

—. (1986) Piggybook. Londres: Julia MacRae. (Trad. cast.: El libro de los

cerdos, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.)

—. (1998) Voices in the Park. Londres: Doubleday. (Trad. cast.: Voces en el parque, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.)

BRUNER, J. (1996) The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: La educación, puerta de la cultura, Madrid, Visor, 1997.)

BURNINGHAM, J. (1977) Come Away from the Water, Shirley. Londres: Cape.

—. (1978) Would You Rather... Londres: Cape. (Trad. cast.: ¿Qué prefieres ...?, Madrid, Kókinos, 2000.)

—. (1984) Granpa. Londres: Cape.

—. (1986) where's Julius? Londres: Cape.

CARTER. J. (2007) "Whatever happened to children's poetry?", Carousel, 35, págs.14-15.

Celebrating Reading Connects revista, Diciembre 2005 (www.literacytrust.org.uk/campaign/ Celebrating_Reading_Connects).

CHAMBERS, A. (1969) The Reluctant Reader. Oxford: Pergamon Press.

—. (1973) lntroducing Books to Children. Londres: Heinemann Educational Books.

—. (1993) "The difference of literature: writing now for the future of young readers", Children's Literature in Education, 24, pág. 1.

COX, B. (ed.) (1998) Literacy Is Not Enough: Essays on the Importance of Reading. Manchester: Manchester University Press and Book Trust.

CRAIG, P. (2006) "Katie Morag Days", English 4-11, págs. 28, 19-20.

CREMIN, T., BEARNE, E., GOODWIN, P. y MOTTRAM, M. (2007) "Teachers as readers", English 4-11, No 30 (Verano).

CUNNINGHAM, A. E. y STANOVICH, K. E. (1998) "What reading does for

the mind", American Educator 22 (1&2), págs. 8-15.

Daily Telegraph (2003) "Forget the namby-pamby girly stuff, here are ripping yarns for real chaps", 10 Octubre.

DfEE/QCA (1999) The National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England. Londres: HMSO.

DfEE/QCA (2003) Excellence and Enjoyment: A Strategy for Primary Schools. Londres: DfES.

— (2005) Raising Standards in Reading: Achieving Children's Targets. Londres: DfES.

— (2006a) Primary Framework for Literacy and Mathematics. Londres: DfES.

— (2006b) lndependent Review of the Teaching of Early Reading (The Rose Review), Londres: DfES. (www.standards.dfes.gov.uk/phonics/report.pdf).

— (2007a) Letters and Sounds:Principies and Practice of High Quality Phonics. Londres: DfES.

— (2007b) Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage. Londres: DfES.

— (2007c) Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. Londres: DfES. DONALDSON, J. y SCHEFFLER, A. (1999) The Gruffalo. Londres: Macmillan. (Trad. cast.: El grúfalo, Barcelona, Destino, 1999.)

DUNGWORTH, N., GRIMSHAW, S., MCKNIGHT, C. y MORTIS, A. (2004) "Reading for pleasure?: A summary of the findings from a survey of the reading habits of Year 5 pupils", New Review of Children's Literature and Librarianship, 10 (2), págs. 169-188.

ELKIN, J.,TRAIN, B. y DENHAN, D. (2003) Reading and Reader Development: The Pleasure of Reading. Londres: Facet.

FINE, A. (1989) Bill's New Frock. Londres: Methuen. (Trad. cast.: Billy y el vestido rosa, Madrid, Alfaguara, 1994.)

—. (1992) Flour Babies. Londres: Hamish Hamilton. FOREMAN, M. (1997) War Game. Londres: Pavilion Books.

FRENCH. F. (1986) Snow White in New York. Oxford: Oxford University Press.

FUNKE, C. (trad. O. LATSCH) (2003) The Thief Lord. Frome, Somerset: The Chicken House. (Trad. cast.: El señor de los ladrones, Barcelona, Destino, 2009, 15a ed.)

GAMBRELL, L. B. y MARINAK, B. (1997) “Incentive and intrinsic motivation to read”, en J. GUTHRIE y A. WIGFIELD (eds), Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction. Newark, DE: lnternational Reading Association.

—. (1996) “Creating classroom cultures that foster motivation”, The Reading Teacher, 50 (1), págs. 14-25.

—, PALMER, B. M., CODLING, R. M. y MAZZONI, S. A. (1996) “Assessing motivation to read”, The Reading Teacher, 49 (7), págs. 518-533. GAVIN, J. (1994) Grandpa Chatterji. Londres: Mammoth.

GRAHAME, K. (1908) The Wind in the Willows. Londres: Methuen. (Trad. cast.: El viento en los sauces, Madrid, Alianza, 2003.)

GUTHRIE, J., VAN METER, P., MCCANN, A., WIGFIELD, A., BENNETT, L., POUNDSTONE, C., RICE, M. E., FAIBISCH, F. M., HUNT, B. y MITCHELL, A. M. (1996) “Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction”, Reading Research Quarterly, 31 (3), págs. 306-331.

HALL, C. y COLES, M. (1999) Children’s Reading Choices. Londres: Routledge. HATHORN, L. y ROGERS, G. (2003) Way Home. Londres: Andersen Press. HEDDERWICK, M. (1995) Katie Morag and the Wedding. Londres: Bodley Head.

HENRY, J. (2007) “Reading is for the ‘nerds’, say children”, SundayTelegraph, 11 Marzo. HILTON, M. (2007) “Measuring standards in primary English: issues of validity and accountability with respect to PIRLS and National Curriculum test scores”, British Educational Research Journal, 32 (6), págs. 817-837.

HOBAN, R. y BLAKE, Q. (1974) How Tom Beat Captain Najork and His Hired Sportsmen. Londres: Cape.

HOFFMAN, M. y BINCH, C. (1991) Amazing Grace. Londres: Frances Lincoln.

— y LITTLEWOOD, K. (2002) The Colour of Home. Londres: Frances Lincoln. (Trad. cast.:

Los colores de casa, Barcelona, Fundación Intermón Oxfam, 2003.)

HOROWITZ, A. (2000) Stormbreaker. Londres: Walker Books. (Trad. cast.: Stormbreaker, Madrid, Edaf, 2006.)

HOUSE OF COMMONS EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE (2005) Teaehing Children to Read.

Londres: The Stationery Office.

HUGHES, T. (1968) The lron Man. Londres: Faber. (Trad. cast.: El hombre de hierro, Madrid, Alfaguara, 1986, 2a ed.)

IGGULDEN, H. y IGGULDEN, C. (2006) The Dangerous Book for Boys. Londres: HarperCollins. (Trad. cast.: El libro peligroso para los chicos, Barcelona, Paidós, 2008, 3a ed.)

INGHAM, J. (1982) Books and Reading Development: the Bradford Book Flood Experiment, 2a ed., Portsmouth, NH: Heinemann.

INNOCENTO, R. y MCEWAN, I. (1985) Rose Blanche. Londres: Cape. (Trad. cast.: Rosa Blanca, Salamanca, Santa Marta de Tormes, Lóguez, 1987, 2a ed.)

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT (2001) Progress in Intemational Reading Literacy Study (www.isc.bc.edu/pirls2001).

IRWIN, N. (2003) “Personal constructs and the enhancement of adolescent engagement in reading”, Support for Learning, 18 (1), págs. 29-34.

IVEY, G. y BROADDUS, K.(2001) “Just Plain Reading?: A survey of what

makes students want to read in middle school classrooms", Reading Research Quarterly, 36 (4), págs. 350-377.

JUNG, R. (2002) Bambert's Book of Missing Stories. Londres: Egmont.

KRASHEN, S. (2004) The Power of Reading: Insights from the Research, 2a ed. Westport, CT: Libraries Unlimited.

LEGG, J. (2006) "Teachers escape through reading", Times Educational Supplement, 22 Septiembre.

LEWIS, D. (1990) "The construetedness of texts: picture books and the metafictive", Signal, 62, págs. 131-146.

LEWIS, M. y ELLIS, S. (eds.) (2006) Phonics: Practice, Research and Policy. Londres: PCP/UKLA.

LOCKWOOD, M. (1998) "Developing poetry", en Andrew GOODWYN (ed.), Literary and Media Texts in Secondary English: New Approaches. Londres: Cassell.

—. (2007) "Surveying the pleasures of reading", NATE Classroom, 1 (1), págs. 46-48. MAGORIAN, M. (1987) Goodnight Mr Tom. Londres: Puffin Books.

MANSELL, W. y WARD, H. (2007) "Don't cram, teach", Times Educational Supplement,

10 Agosto.

MARTIN, T. (1989) The Strugglers. Buckingham: Open University Press.

MCKEE, D. (1980) Not Now, Bernard. Londres: Andersen Press. (Trad. cast.: Ahora no, Bernardo, Madrid, Anaya, 2005.)

—. (2004) The Conquerors. Londres: Andersen Press. (Trad. cast.: Los conquistadores,

Madrid, Kókinos, 2004.)

MEEK, M. (1991) On Being Literate. Londres: The Bodley Head. (Trad. cast.:

En torno a la cultura escrita, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.)

MILLARD, E. (1997) Differently Literate: Boys, Girls and the Schooling of Literacy. Londres: Falmer Press.

MISKIN, R. (2006-) Read Write Inc series. Oxford: Oxford University Press.

MORPURGO, M. (1996) The Butterfly Lion. Londres: Collins. (Trad. cast.: El león mariposa,

León, Everest, 2010, 2a ed.)

—. (1999) Kensuke's Kingdom. Londres: Egmont. (Trad. cast.: El reino de Kensuke, Barcelona, RBA, 2003.)

MURPHY, J. (1982) On the Way Home. Londres: Macmillan.

MUSEUMS, LIBRARIES AND ARCHIVES COUNCIL (2005) "Literature Matters – Raising the profile of children's literature in teacher training". (www.mla.gov.uk)

NATIONAL LITERACY TRUST (2005) Children's and Young People's Reading Habits and Preferences (www.literacytrust.org.uk)

— (2007) Getting the Blokes on Board (www.literacytrust.org.uk)

NELL, V. (1988) Lost In a Book: The Psychology of Reading for Pleasure. New Haven, CT: Yale University Press.

OFSTED (2004) Reading for Purpose and Pleasure (www.ofsted.gov.uk)

— (2005) English 2000-05: A Review of Inspection Evidence (www.ofsted.gov.uk)

— (2006) Good School Libraries: Making a Difference to Learning (www.ofsted.gov.uk) ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2002) Reading for

Change: Results from PISA 2000 (www.pisa.oecd.org)

— (2007) PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1:

Analysis. Volume 2: Data (www.pisa.oecd.org). (Trad. cast.: Informe PISA 2006: competencias científicas para el mundo de mañana, Madrid, Santillana, 2008.)

PAVER, M. (2004-) Chronicles of Ancient Darkness series. Londres: Orion.

PENNAC, D. (2002) The Eye of the Wolf. Londres: Walker Books. (Trad. cast.: El ojo del lobo, Zaragoza, Edelvives, 1998.)

PENNAC, D. (2006) The Rights of the Reader. Londres: Walker Books.

POWLING, C., ASHLEY, B., PULLMAN, P., FINE, A. y GAVIN, J. (2003) Meetings with the Minister: Five Children's Authors on the National Literacy Strategy. University of Reading: National Centre for Language and Literacy.

PRATCHETT, T. (1993) The Carpet People. Londres: Corgi.

QCA (2005) English 21: Playback. Londres: Qualifications and Curriculum Authority.

— (2006) Taking English Forward: The Four Cs. Londres: Qualifications and Curriculum Authority.

REEVE, P. (2001) Mortal Engines. Londres: Scholastic. (Trad. cast.: Mortal mortales, Madrid, Espasa-Calpe, 2005.)

ROBERTS, R. (2006) "Puzzling together: Y6 children thinking and talking in literature circles", English 4-11, págs. 28, 17-18.

ROSS, C. S., MCKECHNIE, L. y ROTHBAUER, P. M. (2006) Reading Matters: What Research Reveals about Reading, Libraries and Community. Westport, CT: Libraries Unlimited. SAINSBURY, M. y SCHAGEN, I. (2004) "Attitudes to reading at ages nine and eleven", Journal of Research in Reading, 27 (4), págs. 373-386.

SCIESZKA, J. y JOHNSON, S. (1994) The Frog Prince Continued. Londres: Puffin Books.

— y SMITH, L. (1991) The True Story of the Three Little Pigs. Londres: Puffin Books. (Trad. cast.: La auténtica historia de los tres cerditos, Barcelona, Thule, 2007.)

SIMON, F. (1995) Horrid Henry. Londres: Orion.

SMITH, J. y ALCOCK, A. (1990) Revisiting Literacy. Buckingham: Open University Press. SPIEGEL, D. (1981) Reading for Pleasure: Guidelines. Newark, DE: International Reading Association.

STEWART, P. y RIDDELL, C. (2004-) The Edge Chronicles series. Oxford: David Fickling Books.

SWINDELLS, R. (1977) The Ice Palace. Londres: Hamish Hamilton

TES (Times Educational Supplement) (2004) 4 Junio.

— (2007) 30 Noviembre.

TRIVIZAS, E. y OXENBURY, H. (1993) The Three Little Wolves and the Big Bad Pig, Londres: Heinemann. (Trad. cast.: Los tres lobitos y el cochino feroz, Barcelona, Ekaré, 2009.)

TURNER, J. C. (1997) en J. T. GUTHRIE y A. WIGFIELD (eds.) Reading Engagement: motivating readers through integrated instruction. Newark, DE: International Reading Association.

TWIST, L., SAINSBURY, M., WOODTHORPE, A. y WHETTON, C. (2003) Reading All Over the World: PIRLS National Report for England. Slough: National Foundation for Educational Research.

—, GNALDI, M., SCHAGEN, I., y MORRISON, J. (2004) “Good readers but at a cost? Attitudes to Reading in England”, Journal of Research in Reading, 27 (4), págs. 387-400.

VAN ALLSBURG, C. (1984) The Mysteries of Harris Burdick. Boston, MA: Houghton Mifflin. VARLEY, S. (1984) Badger’s Parting Gifts. Londres: Andersen Press.

WAGNER, J. y BROOKS, R. (1977) John Brown, Rose and the Midnight Cat. Londres: Kestrel. (Trad. cast.: Óscar y la gata de medianoche, Salamanca, Santa Marta de Tormes, Lóguez, 1997.)

WARD, H. (2007) “Cornered on poets”, Times Educational Supplement, 1 Junio.

WELLS, G. (1986) The Meaning Makers: Children Learning Language y Using Language to Learn. Portsmouth, NH: Heinemann.

WILLIS, J. y ROSS, T. (2002) Dr Xargle's Book of Earthlets. Londres: Andersen Press. WILSON, J. (1992) The Suitcase Kid. Londres: Doubleday. (Trad. cast.: La niña de la male-

ta, Barcelona, Almadraba Infantil y Juvenil, 2011.)

WORMELL, C. (2003) Two Frogs. Londres: Jonathan Cape. (Trad. cast.: Dos ranas, Barcelona, Juventud, 2004.)

WYSE, D. y STYLES, M. (2007) "Synthetic Phonics and the teaching of reading: the debate surrounding England's 'Rose Report'", Literacy, 41 (1), págs. 35.42.

Índice de autores y materias

Accelerated Reader, 61

Actividades auténticas, 90-94, 138-139

— creativas, 138

Álbumes ilustrados. Actividades con, 128-129

— —. Bilingües, 95

— —. Características de los, 125-126

— — para los lectores mayores, 122, 125, 126

— —. Sobre cuestiones sociales, 128

— —. Uso transcurricular de los, 105 Alfabetismo visual, 111

Aliteracy (desinterés por la lectura), 25 Amigos por correo electrónico, 91 Ampliación del horario escolar, 54, 67

Aprendizaje colaborativo, 34, 90, 97-98, 143-144

Audiolibros, 98, 140, 153

Auditoría de la lectura en toda la escuela, 41, 68 Autonomía del alumno o de la alumna, 34, 97 Autores (escritores). Adopción de, 94

— —. Del mes, 95

— —. Entrevistas con los, 148

— —. Investigación sobre los, 139

— —. Libros preferidos de, 147

— —. Visitas de los, 90, 138 Bad Big Read. The, 139 Battle of the Books, 139 BELL, David, 29, 83

Belloc, Hillaire, 130-137 Biblioteca para leer por placer, 96

Bibliotecas de aula, 68, 88, 94, 140

— escolares, 64-68, 139, 141

— públicas, 21, 74-75, 102

Big Read. The, 139

Bill's New Frock, 156

Booked Up, 76

Brown, Gordon, 22

Blue Peter Children's Book Awards, 104

"Cajas de memoria", 116 Campaña de carteles, 100

— Get Caught Reading, 72

— publicitaria, 146

Carnegie Medal, 55

CARTER, James, 130

CHAMBERS, Aidan, 79, 175-176

Children's Laureate, 111, 138 Clubes de chicos, 53

— — desayuno, 54

Cobertura periodística de la investigación, 181 Colección Read and Wonder, 107

Comisión de Educación y Destrezas de la Cámara de los Comunes, 29

Conocimiento de los maestros de la literatura infantil, 175-177

Consulta English 21, 30, 117-118

Core Learning in Literacy. "Hora de lectoescritura", 116-117, 157, 178-180

COX, Brian, 25

Currículum oculto, 45

DEARY, Terry, 108

Día Mundial del Libro, 56-59 "Diarios del lector", 145

Días sin actividades escritas, 140 Documento Excellence and Enjoyment, 27
Drop Everything and Read, 46 DUNGWORTH, Naomi, 26

Early Year Foundation Stage (EYFS), 79-82, 85 "El león mariposa", 121-124

"El viento en los Sauces", 109-110 Elaboración de listas, 142

Elecciones de los alumnos y alumnas, 34, 90, 95, 141

ELKIN, Judith, 25, 47

Encuestas de hábitos de lectura, 146

— — de libros preferidos, 145

— — tiempo de ocio, 100 Entrevistas con familiares, 147

Estrategias de representación dramática, 98

Every Parent Matters, 31

Everyone Reading in Class, 46 Experimento Bradford Book Flood, 92

Falacia elitista, 21

Family Reading Campaign, 72 Festivales literarios, 103

Flour Babies, 154

Fonética, 32, 79-80, 84-88 Formación del profesorado, 171

— inicial del profesorado, 176

GAMBRELL, Linda, 34

Género. Diferencias de, 149-152, 158 Género. Estereotipos de, 156 Grupos de interés de los niños, 142 Guiones. Lectura de, 154

GUTHRIE, John, 34

Hornbaker, Ron, 60

Horrible Histories, 108

Implicar a la comunidad, 72

Informe English 2000-05: A Review of Inspection Evidence, 28, 150

— Good School Libraries: Making a Difference to Learning, 64

Iniciativa Kick into Reading, 162 Intranet escolar, 143

Investigación Children’s and Young People’s Reading Habits and Preferences, 26

— Childen’s Reading Choices, 26 IRWIN, Nicole, 25

Johnson, Alan, 32

Juego de materiales Enjoying Reading, 74

“Kits de curiosidad”, 166 KRASHEN, Stephen, 33, 48, 62, 64

“Lectura coral”, 92

— informativa, 99, 106-107

— (leer), a través del currículum, 105-108

— —. Ambiente (entorno) de, 44-46, 93-95, 140

Lectura (leer). Amigos de, 97, 116, 143, 166-167

— —. Asambleas de, 52

— —. Celebridad, 147

— —. Círculos de, 145, 160-161

— —. Compartida, 50, 120

— — de diarios, 69-70, 91, 159

— —. Elecciones de los niños, 95-99

— —. En el mundo real, 102-103, 146-147

— — — la pantalla, 108-112

— — — voz alta, 49-52

— — — sentido amplio, 20

— —. Entrenadores de, 144

— —. Gama de materiales de, 140, 155

— —. Grabaciones, 144

— —. Grupos, 147

— — guiada, 48, 71, 122, 161, 178

— —. Independiente, 20, 46-48, 51, 96

— —. Juego de rol, 94

— —. Libre y voluntaria, 20, 32

— —. Mascota, 103

— —. Metáfora para la, 21

— —. Modelos de rol, 45, 150, 162-167

— —. “Muro” de, 143

— —. Recreativa, 20, 32

— —. Renuencia a la, 20

— —. Sana, 96, 146

— —. Silenciosa sostenida, 46-48

— —. Tranquila, 47

— —. Vínculos con la escritura, 139

Letters and Sounds: Principles and Practice of High Quality Phonics, 85-86

Letters and Sounds: Six-phase Teaching Programme, 86

Librerías, 103

Libro. Book crossing, 60

—. Clubes del, 52-53

—. Fiestas del, 56-59

—. Jornadas del, 56-59, 91

—. Premios del, 53-56, 104

—. Propiedad del, 67

—. Reseñas en cinta magnetofónica, 144

—. Semanas del, 56-59 Libros de fútbol, 153

— electrónicos, 95, 98, 168

—. Hablar sobre, 45

—que leen todos los públicos, 68

Literacy Is Not Enough: Essays on the Importance of Reading, 25

Literature Circles, Gender and Reading for Enjoyment, 32, 160

Maestros. Leer por placer, 45, 47 Maratón de lectura. Readathon, 59 Marsh, Jackie, 166

Medalla Kate Greenway, 53-55

Metacognición, 34, 90, 99, 145-146

Metaficción, 127

MILLARD, Elaine, 150

Minns, Hilary, 155

MISKIN, Ruth, 88

Motivación, extrínseca e intrínseca, 62

Museums, Libraries and Archives Council, 177

Narradores de cuentos, 104

National Curriculum, 20, 83

National Foundation for Educational Research

(NFER), 6

National Literacy Strategy (NLS), 25, 49, 118-119, 131, 178-181

National Literacy Trust, 26, 63, 162-164

National Poetry Day, 57 National Year of Reading, 31 NELL, Victor, 21-22

Nestlé Childrens Book Prize, 56

Novelas. Actitudes históricas hacia las, 20

—. Uso en la KS2, 119

Ofsted, 28, 51, 64, 83, 150, 151

Padres. Participación de los, 69-72, 103, 112-114, 172

—. Reuniones para los, 70-71, 114

PENNAC, Daniel, 131, 141

Pizarras interactivas, 168 Plan de acción, 43-44

Poesía, uso con los niños, 57-58, 130-140

Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage, 80

Presentaciones de relatos y poemas, 91

Primary National Strategy, 29, 115

Primary Framework for Literacy and Mathematics, 31, 82-83, 108, 115-119, 179

Prince of Wales Arts and Kids Foundation, 25 Programa Booktime, 76, 79

— Bookstart, 76-79

— Boys into Books, 151

— de libros “Richard and Judy”, 104

— Internacional para la Evaluación de Estudiantes, 24, 27, 34, 68

— Playing with Words, 163

— Summer Reading Challenge, 61-62 Programas de incentivos, 61-64, 69

— — de televisión, 104

Progress in International Reading Literacy Study

(PIRLS), 24, 27, 48, 149

Proyecto Chatterbooks, 54

— Dads and Lads, 163

— Every Child Matters, 80

— Teachers as Readers, 176 PULLMAN, Philip, 24

Qualifications and Curriculum Authority (QCA), 30, 180

Raising Standards in Reading: Achieving Children's Targets, 30

Reading and Writting Campaign, 72

Reading Angels, 164 Reading Attitudes Survey, 26 Reading Champions, 164

Reading Connects, 30, 41, 68, 72

Reading for Change, 23

Reading for Purpose and Pleasure, 28

Reading is Fundamental, 62-63

Reading Matters: What Research Reveals about Reading. Libraries and Community, 33

Reading the Game, 163 Red del Open College, 113

Red House Children's Award, 56 Reina de Inglaterra. La, 22 Relato. Mañanas de, 97

—. Tiempo de, 50-51, 122

Respuesta del lector. Elementos de la, 120

— — — y género, 150

Revista Getting the Blokes on Board, 165 Roald Dahl Museum and Story Centre, 63 Rosen, Michael, 59, 87, 111

Running Start, 62

“Sacos de relatos”, 166

Servicio de bibliotecas escolares, 64-68, 94-95

“Silla caliente”, 144

Simple View. Visión sencilla de la escritura, 84

Standard Assessment Tests, 44, 149, 179-181

Star Reads, 165

Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage, 81

Stuart, Morag, 87

Superventas, 100

Tablas de clasificación de centros, 24, 180

Taking English Forward: the Four Cs, 30

The Power of Reading: Insights from the Research, 48

The Reading Agency, 74

The Rose Review, 84, 87

Traducciones, 141

Transición, de escuelas y de etapas, 75-76, 116 TURNER, Julianne, 34

Uninterrupted Sustained Silent Reading, 46 Uso de textos completos, 117-119

— transcurricular de los cuentos de hadas, 105

Volunteer Reading Help, 74

Weblogs, 159

Lectura, escritura, lenguaje y comunicación

-

El desafío del bilingüismo Más información	Leng
Enseñanza de la compresión lectora Más información	Lect
Didáctica de la escritura Más información	La v
Literatura infantil y juvenil Más información	Apre
Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente Más información	Prim

Michael Loockwood

Profesor de inglés y de educación en la universidad de Reading, Reino Unido.

Acceder a la página web de Michael Lockwood en el Institute of Education de Reading.